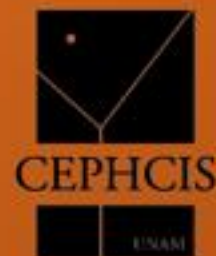


¿Quiénes son los y las jóvenes que estudian una licenciatura en la UNAM? Este libro entrega información, análisis y reflexiones para comprender lo difícil que es responder a esta pregunta, no sólo porque hay muchas maneras de ser joven y los mundos estudiantiles son diversos, sino porque la UNAM ha multiplicado sus sedes. Una cosa es estudiar en CU o en las facultades y escuelas ubicadas en la zona metropolitana de la Ciudad de México y otra es ser estudiante unamita en alguna sede “foránea”.

Esta obra da cuenta del mundo estudiantil en la ENES Mérida. Los autores definen la condición de estudiante como una experiencia juvenil que ocurre en esa escuela y en territorios de vida que la rebasan. La fundación de la ENES Mérida es reciente. Ésta es una de las causas por las que en el título de la obra aparece la frase “el comienzo de una historia”.

Lo que se relata corresponde al inicio de algo novedoso, en el que nada ha sido “normalizado”; además se dio en condiciones de excepcionalidad, en un lapso marcado por la pandemia, a causa del COVID-19.

Pasada la crisis sanitaria, algunas cosas han cambiado, algunas están vigentes, algunas han amainado, otras se han profundizado y algunas parecen haber desaparecido. Esta obra nos recuerda que aun en el marco de la heterogeneidad de experiencias y percepciones de sus estudiantes, ellos y ellas son actores de primera importancia en la configuración y reconfiguración de la UNAM, en cada una de sus sedes.



Jóvenes en pandemia: estudiantes de la ENES Mérida.
El comienzo de una historia

MARÍA HERLINDA SUÁREZ ZOZAYA
RUBÉN TORRES MARTÍNEZ

Jóvenes

en pandemia:
estudiantes de
la ENES Mérida.

*El comienzo
de una historia*

MARÍA HERLINDA SUÁREZ ZOZAYA
RUBÉN TORRES MARTÍNEZ



JÓVENES EN PANDEMIA: ESTUDIANTES DE LA ENES MÉRIDA
EL COMIENZO DE UNA HISTORIA

MONOGRAFÍAS

29

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Rector

Dr. Miguel Armando López Leyva
Coordinador de Humanidades

Dra. María Carolina Depetris
Directora del CEPHCIS

Dr. Fernando Lozano Ascencio
Director del CRIM

Dr. Rodrigo Alejandro Llanes Salazar
Coordinador de la serie

CENTRO PENINSULAR EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS

MARÍA HERLINDA SUÁREZ ZOZAYA
RUBÉN TORRES MARTÍNEZ

Jóvenes en pandemia:
estudiantes de la ENES Mérida.

El comienzo de una historia



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Mérida, 2025

Nombres: Suárez Zozaya, Ma. Herlinda (María Herlinda), autor. | Torres Martínez, Rubén, autor.
Título: Jóvenes en pandemia : estudiantes de la ENES Mérida : el comienzo de una historia / María Herlinda Suárez Zozaya, Rubén Torres Martínez.
Descripción: Primera edición. | Mérida : Universidad Nacional Autónoma de México, 2024. | Serie: Serie Monografías ; 28.
Otros títulos: Estudiantes de la ENES Mérida : el comienzo de una historia.
Descripción: Primera edición. | Mérida : Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales ; Cuernavaca, Morelos : Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 2025. | Serie: Monografías ; 29.
Identificadores: LIBRUNAM 2277553 | ISBN 9786075878560.
Temas: Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Mérida -- Estudiantes. | Estudiantes universitarios -- Actitudes. | Movimientos estudiantiles -- México. | Educación a distancia -- Yucatán -- Mérida. | Pandemia de COVID-19, 2020-2023 -- Aspectos sociales -- Yucatán -- Mérida.
Clasificación: LCC LE7.M665.E7347 2025 | DDC 378.7241—dc23

Primera edición: 2025

Fecha de término de edición: 27 de agosto de 2025

D. R. © 2025, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Ciudad Universitaria. Alcaldía Coyoacán,
C. P. 04510, Ciudad de México.

CENTRO PENINSULAR EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
Ex Sanatorio Rendón Peniche
Calle 43 s. n., col. Industrial
Mérida, Yucatán. C. P. 97150
Tels. 01 (999) 9 22 84 46 al 48
<http://www.cephcis.unam.mx>

CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS
Av. Universidad s/n, Circuito 2, 62210, Col. Chamilpa,
Ciudad Universitaria de la UAEM
Cuernavaca, Morelos
Tels. 777 329 1600 y 777 329 0800
<https://www.crim.unam.mx>

Fotografía de portada de Daniela Tarhuni

Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio
sin la autorización del titular de los derechos patrimoniales

ISBN 978-607-587-856-0

Impreso y hecho en México

*A la memoria de Humberto Muñoz García,
compañero entrañable, amigo, maestro y guía*

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO 1. ESTUDIANTES COMO JÓVENES	25
Condición juvenil y condición estudiantil	29
Ser joven en el siglo XXI	33
Jóvenes estudiantes de educación superior	35
Movilizaciones juveniles estudiantiles del siglo XXI	42
Espacios y tiempos digitales	46
Generación desconfiada y ofendida	49
La llegada de la pandemia por COVID-19	52
CAPÍTULO 2. LA ENES MÉRIDA, UNAM	57
Génesis: centralismo geográfico y concentración institucional	58
Desconcentración concentrada y descentralización de la investigación	61
Crisis institucional y replanteamiento de la desconcentración	63
La mejor universidad de México	64
Universidad de la Nación	66

La UNAM en Yucatán	66
Una escuela sin campus	68
Agenciamiento femenino	69
El PASE	71
#UNAMnopaga	73
De regreso al campus	75
CAPÍTULO 3. JÓVENES ESTUDIANTES DE LA ENES MÉRIDA	77
Contexto meridano yucateco	78
Jóvenes estudiantes de la ENES Mérida	87
Características y comportamiento de la matrícula	87
Condición juvenil estudiantil, antes y durante la pandemia	95
Opinión de estudiantes sobre los problemas de la ENES Mérida	103
CAPÍTULO 4. EXPERIENCIAS Y CONDICIÓN JUVENIL DE ESTUDIANTES DE LA ENES MÉRIDA, DURANTE EL SEGUNDO AÑO DE LA PANDEMIA	113
El mandato ¡quédate en casa!	115
Educación en línea	120
En paro	125
Feminismos y otras luchas	131
Recién llegadas	134
COMENTARIOS FINALES	141
Un nuevo comienzo	149
ANEXO TEÓRICO METODOLÓGICO	151
Bases conceptuales de la investigación	151
Metodología	153

Etapa cuantitativa	153
Metodología cualitativa	157
ANEXO SOBRE COMENTARIOS Y SUGERENCIAS EXPRESADOS	
POR ESTUDIANTES DE LA ENES MÉRIDA	203
Encuesta aplicada durante julio y agosto de 2020	203
Comentarios y sugerencias	203
REFERENCIAS	207

AGRADECIMIENTOS

La presente obra fue realizada con apoyo del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Proyecto Condición juvenil y cultura ciudadana en los estudiantes de la ENES Mérida (IG300220), 2020-2022.

INTRODUCCIÓN

La idea de escribir este libro surgió en octubre del 2018 en el Coloquio UNAM en la Península que anualmente organiza el Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales (CEPHCIS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En esa ocasión, el evento se tituló Del 68 al 2018. 50 años de movimientos sociales y acción colectiva, y, consecuentemente, los temas sobre estudiantes tuvieron gran presencia en las ponencias y discusiones. Entre otras cosas, se ponderó la función relevante que, desde el 68, han desempeñado las personas que son estudiantes en los cambios sociales e institucionales que se han dado en el mundo, particularmente en México, y se señaló que la expresión clave en la identificación de estudiantes como agentes de cambio reside en su doble condición: estudiantil y, a la vez, juvenil.

Al respecto, citamos el libro *El estudiante*, de Jules Michelet (2000), recordando que este autor atribuyó al estudiantado la capacidad de hacer cumplir el destino de libertad y de fraternidad de todas las sociedades. Evocamos que, a finales del siglo XIX, este historiador francés personificó a quienes son alumnos universitarios como “agentes de combinación de una clase social particular semejante al proletariado, y a la vez de una cultura pasajera vinculada con la juventud” (Michelet 2000, viii-ix). Hicimos hincapié en que Michelet, en esta misma obra, imputó la ética contestataria del estudiantado a su condición de ser jóvenes, sosteniendo que “cuando sean adultos, se integrarán a la clase capitalista porque ese es el destino inevitable de los profesionistas” (viii-ix).

La afirmación anterior causó polémica. Nos obligó a aludir a las transformaciones importantes ocurridas a raíz del Movimiento Estudiantil del 68 en México respecto al origen social de quienes acceden a la educación superior y logran egresar como profesionistas. Con relación a esto, abordamos el tema

del impacto de la educación de este nivel sobre el destino de clase, la ocupación y la movilidad social de las personas y, en el marco de esta conversación, comentamos acerca del impacto radical que han tenido los cambios políticos, sociales, culturales y económicos acaecidos en México en los últimos cuarenta años sobre el sistema de educación superior y la vivencia de ser joven y estudiante de licenciatura.

Aludiendo a nuestra experiencia como profesores de licenciatura de la UNAM, quienes aparecemos como autores de este libro dilucidamos acerca de las transformaciones que hemos vivido y observado a lo largo de varios años de práctica docente. Coincidimos en que, durante todo este tiempo, hemos constatado el incremento de la diversidad estudiantil y que, hoy en día, es difícil sostener que existe una sola condición de estudiante, en el sentido de representar esta categoría social como si fuera homogénea (véase Dubet 2005 y Carli 2012).

Pero hacemos hincapié en que, actualmente en México, con todo y no poder negar que la condición de estudiante de educación superior la comparten muchas personas, la estructura de clases y las diferenciaciones y categorizaciones sociales basadas en diversas dimensiones culturales y sociales, tales como el género, la etnia, la raza, el lugar de origen, etcétera, siguen condicionando de un modo significativo las posibilidades de los y las jóvenes de acceder a estudios universitarios y terminar una carrera. Además, la selectividad del mercado de trabajo es una causa esencial de las desigualdades sociales, y ya no es necesariamente cierto que contar con una licenciatura abre el camino hacia una posición social acomodada. Las desigualdades de empleo y de salario que se producen sobre el mercado laboral son resultado de discriminaciones relacionadas con las características “objetivas” de las personas (Suárez Zozaya 2005).

Así que, tanto la condición de estudiante de educación superior como la de haber egresado de ella están marcadas por los procesos de inclusión/exclusión que operan en la sociedad y que encuentran sustento en la desvaloración y discriminación social que definen, desde afuera del individuo, los límites, los derechos y los beneficios de la pertenencia a determinado grupo social. Asimismo, desde el interior de los individuos, operan sentimientos subjetivos como la autoidentificación y la concreción de prácticas culturales (Jelin 2021). Si a esto se le suma la heterogeneidad de las instituciones de educación superior, las modalidades y vivencias estudiantiles se diversifican todavía más

y se complejizan, ya que la heterogeneidad es notable entre instituciones, e incluso entre los distintos campus y planteles de una misma. Al respecto, cabe subrayar lo señalado por Mata (2021, 35) en cuanto a que la UNAM no representa un conjunto social unificado, sino que se caracteriza por tener un alto grado de segmentación institucional. Existen diferencias importantes por plantel, disciplina, carreras, niveles y grados de estudio, turnos, etcétera.

Es conocido que los escenarios sociales y culturales en los que se ubican los planteles traspasan sus muros y la función socializadora y formativa de la escuela incluye otros ambientes como la ciudad, sus aconteceres, narrativas, poderes y saberes (Suárez Zozaya 2017). Es evidente, entonces, que la ubicación geográfica, el entorno y las historias fundacionales de los planteles participan en el proceso de moldeo de las acciones y las subjetividades estudiantiles. De manera notable también lo hacen las características de las instalaciones.

La oferta educativa de la UNAM se ha extendido hacia distintos territorios de México y esto nos motivó a emprender una investigación enfocada específicamente en el alumnado de la Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Mérida. El Consejo Universitario, en sus sesiones del 30 de agosto y 13 de diciembre de 2017, había acordado crear esta escuela y nos pareció pertinente e importante realizar un estudio focalizado en estudiantes de esta nueva sede. Ideamos un proyecto de investigación y asumimos el compromiso de ampliar nuestra mirada sobre la UNAM escuchando a la comunidad estudiantil de esta escuela, como punto de partida aunque para ese entonces, todavía no contaba con un recinto propio, pero ya funcionaba en instalaciones temporales.

Acordamos que el pensamiento de Hannah Arendt (Arendt 2019) sobre la *comprensión* sería el marco orientador del enfoque teórico metodológico de la investigación.¹ De este modo, de inicio abandonamos el objetivo de ofrecer resultados definitivos y contundentes acerca de *lo que son* los y las estudiantes de la ENES Mérida, pero, en cambio, orientamos nuestro trabajo hacia la comprensión de *quiénes son*, a partir de los significados y sentidos que le otorgan a ser joven y estudiante de esta escuela, ubicando tales subjetividades

¹ La adhesión al pensamiento arendtiano sobre la comprensión implica un posicionamiento metodológico que pondera la mediación interpretativa y procura captar la singularidad de lo acaecido. Su “resultado” consiste en la generación de sentido de lo ocurrido (Pego 2016).

en el marco histórico y cultural que las hizo posibles, pero sin explicarlas de manera causal.

A la luz de este acuerdo, vinculamos nuestra investigación a las propuestas de la sociología de la experiencia, dirigida principalmente por François Dubet, en el campo de la educación. Esta teoría supone que lo social ha perdido prominencia y, en este contexto, “la sociología debe partir del individuo, y de su manera de metabolizar lo social y producirlo” (Dubet 2010, 189). Dicho de otra manera, de acuerdo con esta teoría, el modelo que considera que las instituciones educativas se erigen con base en un programa institucional, siendo ellas las que comandan el rumbo, los valores y los roles de los actores, muestra signos de haber caducado.

Así, con adscripción al pensamiento de Hannah Arendt (2019) y tomando como guía la sociología de la experiencia de Dubet (2010), definimos que el objetivo de nuestra investigación se centraría en el estudio de las experiencias² de estudiantes de la ENES Mérida, comprendiéndoles desde su condición juvenil y en el contexto de las especificidades de esta escuela y de su ubicación en Yucatán. Entonces, orientamos nuestras miradas analíticas hacia el vínculo entre el sistema y los individuos, y acordamos que para recoger estas vivencias —de manera individual y reconstruyendo los procesos colectivos— utilizaríamos una metodología cualitativa. Por su parte, para acercarnos a la ENES Mérida como estructura social, a sus regularidades y a la acción pedagógica que despliega sobre el alumnado, convenimos emplear datos estadísticos oficiales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Definido el eje temático y estipuladas las posturas teóricas, junto con la metodología, presentamos un proyecto de investigación en la Convocatoria

² La experiencia de ser joven y estudiante de la ENES Mérida es una “experiencia social”. Para Dubet, a través de este concepto se puede integrar la individualidad a la sociedad, considerando la libertad del individuo, pero sin descartar la influencia que ejerce la socialización en las acciones cotidianas. Entonces, se pueden acoplar los análisis subjetivos del actor con las influencias macrosociales y, en este sentido, se comprende que el personaje social (en nuestro caso, el estudiante) está sometido a estigmas que interioriza, acepta y se adhiere, pero, por medio de una subjetividad práctica, estos estigmas son desviados de su sentido original con la finalidad de reconstruir una dignidad, un Yo propio independiente de las categorías de la identidad impuestas por el exterior (en este caso la escuela). Al respecto, Dubet menciona que ni la funcionalidad de una institución, ni la dominación extrema llegan a determinar la identidad del actor en las puras categorías del sistema social y, entonces, son los actores (los estudiantes) quienes dan sentido a su experiencia (Gutiérrez 2001).

del PAPIIT de 2019, en la modalidad de proyectos de grupo y con temporalidad de tres años (2020-2022). La Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) aprobó la propuesta de trabajo interdisciplinario, pero, cuando estábamos listos para empezar, llegó la pandemia por COVID-19 y tuvimos que repensar estrategias alternas para poder proseguir. Intuimos que cumplir con los tiempos iba a estar complicado, ya que la pandemia irrumpió de forma abrupta en la vida y la incertidumbre se hizo abrumadora.

Las restricciones impuestas por la contingencia sanitaria nos exigieron replantear muchas cosas. Estudiantes, profesores, investigadores, trabajadores y funcionarios de la UNAM nos vimos en la obligación de aislarnos socialmente y a migrar de la educación presencial al ambiente virtual. La vida estudiantil en la ENES Mérida, como todo el sistema educativo, sufrió cambios radicales, y, en este sentido, nuestro objetivo de estudiar las experiencias de estudiantes, dentro del marco de la naturaleza y particularidades institucionales específicas de esta escuela, tuvo que limitarse por lo sucedido en un tiempo excepcional: la pandemia causada por el COVID-19. En aquel tiempo no se produjo el mismo tipo de interacción entre estudiantes y escuela, entre ellos y ellas, ni con docentes, funcionariado y trabajadores de la ENES. Las experiencias que queríamos comprender estaban sucediendo en un tiempo de excepción, y lo que estaba ocurriendo estaba tocando la subjetividad de todos y todas.

La metodología, que originalmente planteaba realizar entrevistas etnográficas, contextualizadas presencialmente en el campus de la escuela, tuvo que ser modificada y optamos por flexibilizar los medios de acceso y conversación con estudiantes. Ante la inédita situación, decidimos diseñar un cuestionario estructurado que nos permitiera tener un acercamiento con ellos y ellas y así obtener directamente, aunque fuera de manera remota, información relevante. Incluimos en el cuestionario un conjunto de preguntas estandarizadas con un marco predeterminado, orientado a captar datos sobre sus características y opiniones acerca de aspectos específicos vinculados con su condición juvenil-estudiantil y con sus experiencias antes y durante la pandemia. Más tarde, pasado un año de encierro, complementamos esta información realizando entrevistas cualitativas. Durante todo el proceso de nuestra investigación, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) se convirtieron en nuestra principal forma de comunicación. A través de ellas

logramos trabajar en equipo, gestionar y obtener datos oficiales de la UNAM sobre el estudiantado de la ENES Mérida, aplicando los cuestionarios estructurados y realizando las entrevistas etnográficas. En un anexo colocado al final del libro aparecen los detalles del proceso metodológico.

El libro está organizado en cuatro capítulos. En los dos primeros se colocan ideas, antecedentes y fundamentos conceptuales necesarios para comprender las experiencias de las y los estudiantes de la ENES Mérida, desde su condición juvenil y en el contexto de las especificidades de su escuela, ubicada en el estado de Yucatán. Específicamente, el primer capítulo se instala en las tramas de la investigación sobre juventudes, subrayando la doble condición de nuestros sujetos de estudio como estudiantes y, a la vez, jóvenes. Se aborda el tema de la condición juvenil contemporánea, haciendo alusión al contexto sociohistórico que ha contribuido a su configuración, ponderando la multiplicidad de formas existentes de ser joven en los diferentes contextos. Se focalizan estas especificidades en el área de la educación superior en México y se incluye un apartado dedicado al protagonismo de estudiantes en los movimientos sociales, aludiendo particularmente al Movimiento del 68 como momento fundacional de la producción de subjetividades que otorgan un sentido político a la doble condición de ser joven y, a la vez, estudiante de educación superior.

Asimismo, en el primer capítulo, se hace referencia a la condición juvenil contemporánea, colocándola en relación con el espacio digital, el uso de la internet y, en general, de las redes sociales que han generado nuevas lógicas de comunicación y construcción de subjetividad juvenil, la cual, además, ha sido fuertemente afectada por los problemas de violencia como feminicidios, homicidios, inseguridad, desamparo, pobreza, exclusión, marginación, discriminación y desigualdades, acompañados de crisis ambiental e infraestructura de vivienda, alimentación, educación, condiciones de empleo, salud, servicios y transporte deplorables, y de la desintegración de los lazos físicos y emocionales que unen el núcleo familiar. Como si fuera poco, también está el tema de la corrupción empresarial, gubernamental y de los medios de comunicación. Así, el capítulo primero permite al lector comprender que hoy en día, en México, la configuración de las subjetividades de las personas jóvenes es inseparable del espacio digital y del uso de tecnologías de la información; pero también, y sobre todo, de todos estos graves problemas sociales.

En el mismo sentido, en el marco de lo señalado por Dubet en su libro *La época de las pasiones tristes*, y por Caroline Fourest en *Generación ofendida*,

este primer capítulo incluye un rubro que se sumerge en el tema de la desconfianza, la falta de credibilidad y el enojo social que se han instalado en la subjetividad juvenil, expresados continuamente en ofuscamientos y victimismos por parte de los jóvenes y que, indudablemente, tensan el ambiente escolar. De hecho, el objetivo de este rubro es llamar la atención hacia la condición juvenil actual que se encuentra profundamente marcada por el surgimiento de un clivaje referido a la percepción que tienen las personas jóvenes sobre el mundo adulto, viéndose a sí mismas en un entorno terriblemente hostil y negativo, sintiéndose víctimas. Cierra el capítulo con los impactos que tuvo la llegada de la pandemia por COVID-19 sobre la condición juvenil-estudiantil.

En el segundo capítulo, el foco de atención se centra en la ENES Mérida. No es el objetivo de este libro profundizar en la historia ni en las características de gestión y fundación de este campus, pero para poder comprender las experiencias juveniles y estudiantiles se precisa abordar el escenario institucional productor de racionalidades, emocionalidades, corporalidades e interacciones sociales en el estudiantado. Se tocan aspectos que influyen en la forma en cómo se siente y se vivencia el ser estudiante de la UNAM en un campus recién inaugurado que cuenta con un vasto conjunto de características específicas y elementos simbólicos provenientes de la historia institucional, de los antecedentes de su fundación y de su ubicación fuera de Ciudad Universitaria, en este caso en Mérida, Yucatán.

Entre otras características, en el capítulo dos, se trata el tema del origen de la UNAM en el marco de la conformación de un Estado nacional centralizado y de la trayectoria de desconcentración de sus actividades académicas que le ha permitido tener presencia en varias entidades de la República Mexicana, entre ellas, Yucatán. Actualmente, las entidades académicas ubicadas en este estado constituyen un campus universitario descentralizado del cual forma parte la ENES Mérida. El predominio de Ciudad Universitaria frente a los otros campus, como símbolo de poder de la institución, es notorio, a tal punto que podría decirse que la organización y administración en la UNAM obedece a lo que Pablo González Casanova llamó “colonialismo interno” (2006).

En este sentido, la discusión que se forma sobre identidad *unamita* de la ENES Mérida resulta estratégica para comprender que la experiencia estudiantil de quienes son sujetos de estudio se coloca en una estructura institucional jerárquica en la que su escuela está subordinada a sistemas de significación colonizantes que marcan los procesos de subjetivación. A este respecto, el

capítulo dos también alude al hecho de que la presencia en Yucatán de “la mejor universidad de México” inició orientada a expandir territorialmente su capacidad de investigar y crear conocimientos. Por su parte, la docencia recaía principalmente en investigadores e investigadoras. Obviamente, la matrícula esperada y atendida era relativamente pequeña. Posteriormente, desde que se fundó la ENES, con el objetivo de fortalecer la oferta educativa de la región, el reto de la Universidad de la Nación, en Mérida, ha sido el incremento de la matrícula y la oferta de programas atractivos para los estudiantes.

También en dicho capítulo se incluye el tema de las movilizaciones estudiantiles latentes y presentes en la ENES Mérida durante la realización de nuestra investigación: agenciamiento femenino, el Programa de Atención a la Salud Emocional y el movimiento #UNAMnoPaga. El panorama que construimos en este capítulo se refiere a que el estudiantado de esta escuela es una comunidad estudiantil viva, capaz de articularse, organizar asambleas y acciones de queja frente a hechos que consideran injustos. Llegado a este punto, se comprenderá que la clave de las reacciones psicológicas que los y las estudiantes de la ENES Mérida despliegan contra la sociedad y las autoridades institucionales está en su condición juvenil y en la situación social en la que se encuentra la juventud contemporánea, a la cual pertenecen y le dan forma.

Pasamos entonces al capítulo tres, mismo que, en el primero de sus rubros, entrega un contexto que ahora orienta la mirada del lector hacia las características del escenario local-territorial en el que se encuentra inscrita la ENES Mérida. Para comprender las experiencias de sus estudiantes resulta imprescindible situarlas en el escenario del universo juvenil-estudiantil específico de Yucatán y, por esta razón, se incluyen datos que hacen referencia a la proliferación de instituciones educativas que ofertan programas de educación superior en la región. Se abordan los temas de la creciente inmigración de jóvenes a Mérida, ponderando que en el estudiantado de la ENES abundan quienes llegaron a esta ciudad procedentes de otras entidades. En este encuadre, se presentan y analizan los resultados obtenidos de la encuesta *ad hoc* que diseñamos y que nos aproximan al descubrimiento de *quiénes son* los y las estudiantes de la ENES Mérida y *cuáles son* sus experiencias, apuntando novedades, diferencias y continuidades en el “antes” y “durante” la pandemia.

En el cuarto capítulo continuamos con el descubrimiento y, ahora sí, situados en el segundo año de la pandemia, las y los jóvenes estudiantes de

la ENES Mérida nos revelan narrativamente cómo viven su condición juvenil. Por medio de la plataforma Zoom, nos relatan sus experiencias, brindándonos la posibilidad de comprenderlas y significarlas desde su perspectiva y significados, al tenor de las problemáticas que colocamos como contexto en los tres primeros capítulos.

El texto no entrega conclusiones, optamos por ofrecer comentarios finales. La inscripción filosófica del proceso de investigación del cual derivó este libro es arendtiana, razón por la cual no buscamos hacer juicios deductivos o dar explicaciones causales a partir de lo que hemos vivido y nos ha sido narrado. Pero, como Dubet y Martucelli señalaron que

hay que volverse hacia la experiencia de los individuos, hay que intentar comprender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos. Es el estudio de estas experiencias lo que debe permitirnos captar la naturaleza de la escuela (1998, 86).

Por eso incluimos algunos comentarios que conciernen a lo que pudimos captar como “naturaleza” de la ENES Mérida, la cual, adelantamos, está profundamente marcada por la tensión inherente a su cultura nacional —compartida con la UNAM— y sus expectativas de construir una identidad regional a fin de adquirir personalidad y prestigio propios.

Al final de la obra aparecen dos anexos: el primero, teórico metodológico; el segundo, en el que se enlistan las opiniones y sugerencias que nos hicieron llegar las y los estudiantes que llenaron la encuesta que les fue solicitada. Incluimos en el cuestionario algunas preguntas abiertas que les permitían hacer comentarios. Por su riqueza e importancia hemos decidido presentarlas tal y como fueron escritas. Al concluir el “Anexo teórico metodológico” se encuentra el formato del cuestionario que utilizamos.

Mucho tenemos que agradecer a la UNAM por haber apoyado nuestra investigación. Debemos gratitud a nuestros centros de adscripción: el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM), el Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales (CEPHCIS) y al Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior (PUEES). Al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la DGAPA y a los miembros del Comité evaluador que comprendieron los retos y vicisitudes que tuvimos que pasar para seguir con el proyecto una vez encerrados por la

pandemia. De igual manera, agradecemos a la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), en particular a su coordinador, el doctor Melchor Sánchez Mendiola, y al maestro Manuel García Minjares por habernos proporcionado y ayudado a organizar la estadística institucional sobre estudiantes de la ENES Mérida. También agradecemos y debemos un personal reconocimiento al doctor Xavier Chiappa, director de la ENES Mérida, quien nos brindó apoyo, comprensión, apertura, confianza y calidez en todo momento.

A quienes integraron el equipo de trabajo también debemos gratitud. Guadalupe Reyes Domínguez de la Universidad Autónoma de Yucatán, Moisés Alejandro González Mata, Aviela del Jesús Perera Castro e Ian Eduardo Ávila Monsalvo nos apoyaron en el trabajo de campo en la fase cualitativa, realizando entrevistas y abundando en las interpretaciones de los relatos. En estas tareas también nos ayudó Ernesto Takayanagui García quien, además, estuvo a cargo de la realización de la encuesta virtual a los estudiantes, así como del procesamiento de los datos. A Ernesto le agradecemos mucho su trabajo y su paciencia. Además, queremos dar crédito y agradecer la revisión crítica que hizo Humberto Muñoz García a una versión preliminar del capítulo segundo de este libro. Sus comentarios y sugerencias fueron de gran valía.

La recepción de este libro y de sus contenidos es impredecible. Todo parece indicar que para cuando aparezca publicado quienes fueron sus protagonistas y pasaron la pandemia siendo estudiantes de la ENES Mérida ya habrán concluido su carrera. Habrán llegado nuevas generaciones cuyas experiencias juveniles-estudiantiles ya no ocurrirán en confinamiento, podrán suceder presencialmente en el campus, y las problemáticas vivenciadas a causa de la pandemia habrán quedado en el recuerdo. Pero, no todo será nuevo. Pasado y presente no están divididos por una línea abrupta y lo que aquí relatamos es el comienzo de una historia: la de la ENES Mérida. Cualquiera que sea su evolución, esta escuela seguirá siendo una realidad social dotada de autonomía relativa, respecto al “detalle original” de su génesis.

En el título de la obra colocamos la frase “comienzo de una historia”³ porque lo que relatamos corresponde al inicio de algo nuevo, en el que nada

³ Para Hannah Arendt, el concepto de comienzo es fundamental para la política ya que alude a la capacidad de los sujetos de llevar a cabo acciones que irrumpen lo establecido y abren paso a lo completamente nuevo, impredecible (2005).

ha sido, todavía, “normalizado”. Todo lo narrado es novedad, cuanto más, si lo sucedido se encuentra marcado por la irrupción de una pandemia. Probablemente, lo relatado en este texto será disuelto por nuevos sucesos y acontecimientos, pero, como todo inicio, seguirá representando una base de sentido insustituible en la historia de la ENES Mérida. Esperamos que, en todos los nuevos comienzos que tenga esta sede de la UNAM, la presente obra sirva para comprender a las y los jóvenes estudiantes como sujetos de discurso y acción. En el marco de heterogeneidad de experiencias y percepciones juveniles relatadas, los y las estudiantes se han revelado como actores de primera importancia en la configuración y reconfiguración de la ENES Mérida y, por lo tanto, de la UNAM.

CAPÍTULO 1. ESTUDIANTES COMO JÓVENES

Hoy en día, la idea de que quienes estudian en una institución de educación superior son jóvenes está plenamente expandida en la sociedad. Esta representación es tan añeja que, en la Edad Media, cuando la Modernidad todavía no construía a la juventud como grupo social, quienes acudían a las organizaciones escolares de este nivel educativo —como las escuelas catedráticas o los llamados *studium generale*— eran estudiantes considerados “muchachos”. Para entonces, los espacios de creación y resguardo del saber se encontraban atravesados por un reclamo de exclusividad varonil y estudiantes ya cargaban consigo la imagen que les vinculaba con la necesidad de aprender y adquirir conocimientos para poder ganarse la vida (Le Goff 2016) y también con la que asociaba este estado de existencia con la inmadurez y la vocación por lo novedoso y la rebeldía (Suárez Zozaya 2018).

Llegada la Modernidad, la imagen de que los estudiantes son jóvenes quedó atada a la moratoria social que mandata la postergación de la independencia familiar, del ingreso al trabajo y de la procreación en aras de que niños, niñas y jóvenes adquieran conocimientos, saberes, comportamientos y costumbres necesarias para integrarse, vivir y participar —como adultos “exitosos”— en la sociedad. Esta noción supone la operación de un “itinerario preprogramado”, un trayecto marcado por etapas que van, primero, de la familia a la escuela y, después, de ésta al mercado de trabajo de forma muy rápida, de tal manera que el tránsito de estudiante a trabajador —es decir, de joven a adulto— se supone prácticamente inmediato. Claro está que la moratoria es una idea burguesa y, consecuentemente, su aplicación solamente

estuvo pensada para jóvenes cuyas familias pudieran darse el “lujo” de negar responsabilidad y capacidad de productividad a los hijos con el fin de que se dedicaran a ser estudiantes, es decir, a ser jóvenes.

En efecto, la Modernidad apuntaló la costumbre de invitar a los jóvenes a permanecer fuera del juego (Bourdieu 2002) en una moratoria que se alarga cada vez más y que consolidó el modelo institucional que los trata de mantener como estudiantes alejados de la participación en el mercado de trabajo y de la vida pública, y que los ubica como dependientes de benefactores y familiares, indistintamente de la edad que tengan. Sostenida por el orden social del patriarcado, la primera significación prescrita para el “ser” joven lo vinculó con “ser” estudiante de género masculino¹ y a la configuración burguesa de la clase media y la vida urbana.

Desde los imperativos modernos, los jóvenes no debían iniciar su sexualidad activa sino hasta pasar la adolescencia, y la vida en pareja era un símbolo de tránsito a la adultez. Estos mandatos, aplicados a los estudiantes, determinaron que éstos fueran representados como entes distanciados del trabajo, y alejados, también, de las responsabilidades de pareja y descendencia, afianzando su posición en la organización familiar que supone que los estudiantes son hijos, dependientes de los padres o tutores.

Estos jóvenes “dependientes” y “puros” fueron los primeros integrantes de “la juventud” como representación social. En Latinoamérica, la idea de juventud tuvo una influencia directa de José Ortega y Gasset, quien, en 1913, utilizó el término “generación” como categoría que identifica a una élite destinada a actuar en la historia y que se asoció con los estudiantes (Marsiske 2018). Y, efectivamente, pronto los procesos sociohistóricos catapultaron a la escena pública a los estudiantes como “juventud” y, como tal, los constituyeron en un actor social emergente (Reguillo, 2017).

Particularmente en el siglo xx, cuando la idea de juventud como periodo de vida ya se encontraba instalada en las mentalidades de las sociedades occidentales, y notablemente a partir del Movimiento del 68, los estudiantes se ubicaron como representación hegemónica de la juventud y del actor político

¹ A la fecha, la educación superior en el mundo, y particularmente en México, todavía conserva características del orden patriarcal. Sigue siendo un ámbito de reproducción de las desigualdades de género y de la división del trabajo rural-urbano. Independientemente de que en la educación superior ha habido siempre presencia de mujeres estudiantes y de origen campesino, la tendencia ha sido a invisibilizarlas.

“joven”.² Sólo una minoría de estudiantes de educación superior formaron parte del movimiento, pero la representación de la politización y movilización grupal contra las autoridades se proyectó sobre la totalidad del grupo estudiantil, caso aparte las estudiantes mujeres. La falta de reconocimiento a la acción femenina implicó que las que participaron en el Movimiento del 68 apenas fueran vistas. Asimismo, hubo hombres y mujeres jóvenes que intervinieron sin contar con el “privilegio” de ser estudiantes, pero también permanecieron invisibles.

Lo cierto es que el Movimiento Estudiantil del 68 formó parte de un amplio movimiento social que comprendió una escalada mundial de conflictos sociales, en el cual participaron estudiantes, hombres y mujeres, y también jóvenes que no eran estudiantes, asimismo, se movilizaron otras personas que no eran jóvenes. Pero con todo y que entre la población movilizada privó diversidad etaria, el 68 es símbolo de la aparición de una juventud posterior a la Segunda Guerra Mundial, denominada *baby boomers*, que cobró visibilidad no únicamente por su peso demográfico, sino, de igual forma, por sus ganas de romper con la sociedad de sus padres en busca de libertad.

En realidad, la problemática juvenil en el mundo data de antes del 68. El acelerado proceso de transformación iniciado en el periodo entre las dos grandes guerras mundiales implicó que para inicios de la década de los años sesenta ya hubiera una brecha profunda y un desencuentro cotidiano en la experiencia vital de viejas y nuevas generaciones. Prácticamente en todas las sociedades urbanas estaban sucediendo procesos de cambio social y cultural, ligados a la emergencia de culturas juveniles,³ que no necesariamente se encontraban

² Específicamente en México, los hechos ocurridos en Tlatelolco posicionaron a los estudiantes universitarios como jóvenes capaces de organizarse para enfrentar al Estado. Sus reproches al autoritarismo los puso bajo la sospecha de querer violentar la institucionalidad (Gilbert 1993) y esta idea fue empleada, sobre todo, para jóvenes matriculados en universidades públicas y, especialmente, en la UNAM. En aquellos años, esta casa de estudios contaba con casi el cuarenta por ciento de los estudiantes, inscritos, de todo el país (Gonzalez Rubí 2008). México se proclamaba como “un país de jóvenes”. En 1970, la población mexicana alcanzaba 48.2 millones de habitantes, de los cuales, 25.6% (12.3 millones) eran jóvenes de quince a veintinueve años. El porcentaje de personas de dieciocho a veinticuatro años matriculadas en alguna institución de educación superior (IES) rondaba apenas el seis por ciento y de ellas fueron muy pocos quienes intervinieron activamente en el movimiento estudiantil.

³ Las culturas juveniles representan el conjunto de formas de vida y valores, expresadas por colectivos generacionales en respuesta a sus condiciones de existencia social y material (Feixa 1995).

relacionadas con el activismo político en las instituciones educativas, sino que se extendían más allá de sus muros escolares y del asociacionismo estudiantil.

Los sucesos de liberación nacional que se vivieron en Asia, África y América Latina en los años cincuenta y sesenta del siglo xx exacerbaron la ebullición juvenil. El combate a las dictaduras, el impulso a las guerrillas latinoamericanas, dado por la Revolución Cubana, las protestas frente a la guerra de Vietnam y la lucha contra el *apartheid* en Sudáfrica, también fueron acontecimientos que coadyuvaron en la construcción de una juventud crítica hacia los valores sociales y las prácticas políticas entonces vigentes. Los y las jóvenes —no necesariamente estudiantes— cuestionaban prácticamente todos los fundamentos de las sociedades en las que vivían y, principalmente, la forma en que se significaban las relaciones familiares, de género y de autoridad, y embestían las pautas de consumo y de sociabilidad instituidas (Cosse 2010).

Estos vientos, que procedían de distintos lugares del mundo, cargados de malestar y voluntad juvenil de cambio, tocaron tierra en las universidades; la configuración biográfica de los estudiantes se conjugó dinámicamente con su soplo. La perspectiva universitario-céntrica que privaba entonces no alcanzó a tender un puente interpretativo entre las manifestaciones de descontento de los estudiantes de educación superior y el extendido proceso de rebelión y de lucha juvenil que se encontraba colocado más allá de los ámbitos de la institución educativa, y que incluía todos los escenarios del orden social, cultural e institucional. Pasó inadvertido el hecho de que los estudiantes formaban parte de un grupo social más amplio, y el poder material y simbólico de la universidad derivó en que la identidad de estudiante terminara opacando a su identidad juvenil y que “sus” jóvenes —los estudiantes— quedaran instituidos como representación hegemónica del sujeto juvenil.

En los años ochenta apareció un texto de Alan Coulon titulado *El oficio de estudiante* (1995). Éste planteaba la idea de que ser estudiante universitario constituye un oficio y que, como tal, exige a los aprendices —o sea, a las personas jóvenes— realizar un trabajo personal a fin de que logren dominar las rutinas necesarias, la organización de los tiempos y de los espacios, los comportamientos y las reglas de la institución universitaria. Este oficio, señala el autor, requiere afiliación, misma que se logra a través de la participación en tareas colectivas por parte de quienes pretenden ser estudiantes. Según Coulon, el sentido de pertenencia a la institución académica resulta exigencia del

oficio de estudiar, y la identidad de estudiante implica un interjuego entre el mundo social —mediado por la matriculación a una institución específica de educación superior— y el mundo interno del sujeto. Desde la perspectiva del oficio, ser estudiante implica ser “objeto educativo”, significa comprometer “el ser” con la institución; es decir, adoptar la cultura institucional y adaptarse a lo que la institución espera de ellos y ellas.

Pero en los años ochenta la representación de los estudiantes dio un vuelco. Entonces, cobraron relevancia las investigaciones sobre la especificidad del actor juvenil (Pérez Islas 2008) y sus aportaciones se extendieron gradualmente a los estudios sobre estudiantes, colocándolos en los marcos de la vida cotidiana. Se relativizó el rol central de la afiliación institucional y comenzó a cuestionarse el enfoque de los estadios y los tránsitos; en cambio, cobró fuerza el sujeto juvenil. Asimismo, perdieron relevancia la clase social, la movilización, la lucha política y el ser varón como factores explicativos de la identidad estudiantil. A la sazón, la consideración de la condición juvenil de los estudiantes se tornó ineludible.

CONDICIÓN JUVENIL Y CONDICIÓN ESTUDIANTIL

El concepto de condición juvenil expresa una manera de “ser y estar en el mundo” específica, viviendo y actuando en él. Desde luego, como “condición” se refiere a algo que es social, es decir, históricamente construido y determinado, y que, por lo tanto, es opuesto a la “naturaleza” (biológica, eterna, inalterable).

Tal y como lo expresó Hannah Arendt,⁴ refiriéndose a la condición humana (Suárez y Torres 2023), la condición juvenil no constituye nada semejante a la naturaleza juvenil. No existen características esenciales del “ser” joven y,

⁴ El marco filosófico de este trabajo se enmarca en el pensamiento de Hannah Arendt. El entendimiento de la autora acerca de la condición humana, del espacio público y de la política en relación con la pluralidad alimentó nuestra investigación, tanto en términos teóricos como metodológicos. Su propuesta de articular comprensión y conocimiento apuntaló nuestro estudio permitiendo identificar a los y las jóvenes como “recién llegados”. Al respecto, escribimos un artículo titulado “Apuntes teórico-metodológicos para investigar la relación entre jóvenes y política”, el cual actualmente está en proceso de publicación en la revista *Península* del CEPHCIS.

de hecho, lo sustancial a ella es que se encuentra atravesada por procesos históricos y dimensiones sociales y culturales que la estructuran en amplitud, contenido y forma. De esto resulta que la condición juvenil es una noción que brinda un referente desde el cual se puede entender que hay múltiples formas de ser joven, según diferentes tiempos y contextos en los cuales existen desigualdades y diversidades que producen diferencias en la categoría social joven, en el interior de cada agregado sociohistórico.

José Antonio Pérez Islas define la condición juvenil contemporánea de la manera siguiente:

condición juvenil no sólo es una cuestión de “lucha generacional”, como muchas veces se entendió, ni una condición de “moratoria”, mediante la cual se esperaba que finalmente los jóvenes arribaran a convertirse en adultos (naturalizando la cuestión juvenil), sino es la asimilación-conflicto-negociación-resistencia en campos específicos, donde los detentadores de los distintos capitales (los adultos) ejercen su hegemonía sobre “los recién llegados (Pérez Islas 2010, 38)

Esta definición puede hacerse más clara utilizando el planteamiento de Foucault que se enfoca en comprender cómo en una formación histórica determinada las redes dominantes de poder y saber envuelven a los sujetos según despliegan estrategias para resistirse o acomodarse (Foucault 1984). De hecho, desde la perspectiva foucaultiana, la condición juvenil puede constituir un instrumento que permite analizar el problema de las relaciones entre sujeto y juegos de verdad,⁵ en cada contexto histórico específico.

Entonces, el reconocimiento de la condición juvenil de las y los estudiantes contemporáneos implica mantener la atención en el enfrentamiento que están librando en el campo educativo, aceptando que existe una lucha —material y simbólica— en la que adultos representantes del poder y saber constituidos (la verdad) defienden sus posiciones frente a la invasión de las fuerzas emergentes, encarnadas en el estudiantado. En este mismo sentido, implica admitir que en este campo el poder-saber adulto trata de atravesar

⁵ Para Foucault los juegos de verdad refieren al conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso y se liga lo verdadero a efectos políticos de poder. De esta manera, el poder recurre a sistemas de enunciados cuya tarea es decidir qué es y qué no es lo verdadero. En este sentido, la condición juvenil remite a la capacidad de agencia que tienen los jóvenes para resistir, negociar, asimilar o redefinir lo que ellos y ellas consideran verdadero.

las mentes y los cuerpos de las personas jóvenes a través de la operación de un sistema jerárquico anclado en un circuito de comunicación (pedagógico). Esto supone que las personas “mayores” (profesores, directivos, administradores, etcétera) transmiten mensajes (mandatos, valores, conocimientos) a las personas “menores” (estudiantes). Pero como lo escribió Foucault, “donde hay poder hay resistencia” (Foucault 1995), y ciertamente los jóvenes se resisten.

Así que hay que recalcar que las personas jóvenes —en este caso estudiantes— reciben los mensajes, pero no necesariamente los obedecen. Justamente su condición juvenil les permite no tener que plegarse a ellos; las y los jóvenes contemporáneos tienen la posibilidad de interpretarlos, ignorarlos, transformarlos y rechazarlos. Visibilizar esta capacidad de agencia del estudiantado forma parte del reconocimiento de su condición juvenil.

Desde que dio inicio la Modernidad, uno de los campos en el que el poder de los adultos se transforma en autoridad⁶ a fin de ejercer su hegemonía sobre las personas jóvenes ha sido el de la educación. Incluso, una de las presiones sociales presentes en la vida de quienes hoy son jóvenes proviene de la escolarización compulsiva, o educación obligatoria, que significa que, por ley, niños y jóvenes deben alcanzar un determinado nivel educativo.

En la actualidad, el nivel “obligado” en la mayoría de los países, incluido México, es la educación superior y la edad definida como ideal para cursarlo es el intervalo etario de dieciocho a veinticuatro años.⁷ El supuesto es que acceder a la educación superior no solamente trae beneficios públicos, sino también privados, ya que promueve la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias y ofrece instancias de encuentro social relevante que empodera a los individuos y favorece el desarrollo integral de los sujetos participantes.

Con todo y tales supuestos y obligatoriedad, la educación superior sigue estando fuera del alcance de muchas personas jóvenes. En 2020, en el mundo, la tasa bruta de matriculación en este nivel educativo era cercana al cuarenta por ciento, por lo que hoy todavía entre los sujetos jóvenes el hecho de ser

⁶ El concepto de autoridad desde el pensamiento de Hannah Arendt es profundamente político y comporta una forma de obediencia que no se sustenta sobre la imposición, la coerción o la violencia, sino sobre otros factores como el reconocimiento (Suárez y Torres 2023).

⁷ Hay quienes consideran el rango diecisiete a veintitrés años o diecinueve a veinticuatro.

estudiante de educación superior constituye una marca de *distinción* respecto a la posición simbólica que se ocupa (Bourdieu 1988).

A partir de la década de los años setenta del siglo pasado, cuando menos en América Latina —particularmente en México—, la tendencia de la cobertura de educación superior fue la masificación, pero no por eso se abolió su carácter excluyente. A todas luces, hoy todavía, para millones de jóvenes en el mundo, la vida cotidiana transcurre alejada del sistema educativo y, sin duda, el acceso inequitativo a la educación superior entre sectores culturales y socioeconómicos sigue vigente.

Sin embargo, además de la falta de acceso, está el problema de que la expansión del sistema educativo estuvo acompañada de procesos de diversificación, diferenciación y segmentación de la oferta relacionados con el incremento de la desigualdad y la segregación social. Este proceso ha tenido como resultado que, entre el estudiantado de nivel superior, haya una enorme heterogeneidad social y cultural. En la actualidad, las personas jóvenes que son estudiantes se encuentran sumergidas en mundos materiales y simbólicos radicalmente distintos (Saravi 2015); habitan mundos aislados y distantes dentro de una misma sociedad. Estando las cosas así, es evidente que dar respuesta a la pregunta de “¿quiénes son las y los estudiantes?” no es fácil. De hecho, respecto a la dificultad involucrada en esta pregunta, François Dubet argumenta que la contestación a la interrogante es compleja: “debido a la diversidad de situaciones, aspiraciones y maneras de vivir la condición estudiantil, cuyo principio de unidad es más bien un problema que un hecho [...] Su modo de vida no está ni mucho menos regido únicamente por sus estudios, sino que nace de una problemática mucho más amplia de la juventud como etapa de vida” (Dubet 2005, 2).

Se pasa así de una concepción de estudiante como objeto de la educación a otra, la cual concibe a los y las estudiantes (en plural) como sujetos, agentes de su propia historia, inmersos en contextos escolares en donde privan tensiones de poder y saber entre las culturas juveniles y la cultura institucional. Esta concepción es la que rige en la investigación que sustenta el presente texto (figura 1).

Conviene entonces, como lo hace el sociólogo francés, recordar que “el estudiante no se puede reducir ni a su papel ni a su condición, sino que elabora una *experiencia* que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios” (Dubet 2005, 15) en un contexto histórico específico.

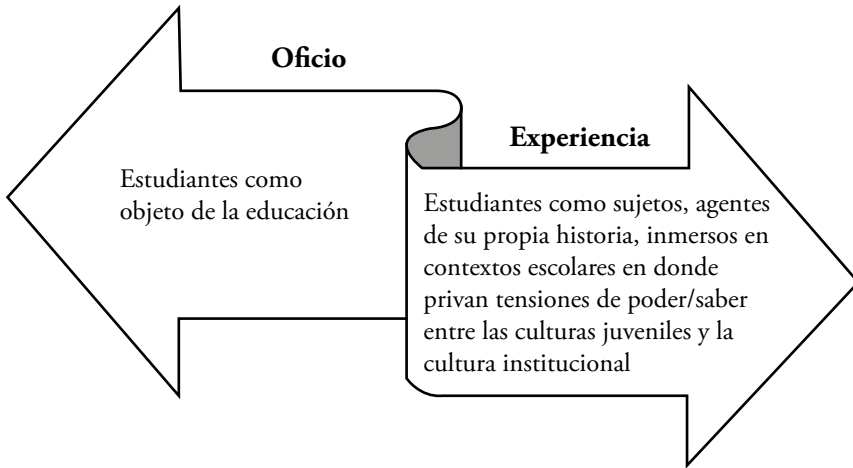


FIGURA 1. Oficio y experiencia. Fuente: elaboración propia.

SER JOVEN EN EL SIGLO XXI

Quienes hoy son jóvenes nacieron y han vivido en un marco sociohistórico en el que la reorganización del capitalismo ha dado lugar a lo que Robert Castel (1997) llamó “la nueva cuestión social”. Esta etapa, que comenzó en las últimas décadas del siglo xx, ha resultado en el empobrecimiento estructural y en la presencia de sujetos sociales afectados por frecuentes crisis sociales, económicas, ambientales y políticas. Así las cosas, la cuestión juvenil contemporánea se encuentra enmarcada en un proceso de creciente precarización, vulnerabilidad social y de incremento de las desigualdades sociales plasmadas en una enorme acumulación de riqueza sobre la base del empobrecimiento mayúsculo de grandes mayorías.

Después de más de treinta años de haber sido implantadas, las políticas neoliberales siguen mostrando sus estragos sociales. En el lapso que comprende las dos primeras décadas del siglo XXI, la desvalorización de los asuntos y bienes públicos y sociales sigue vigente. A estas fechas, es claro el abandono de lo colectivo y, en cambio, ha florecido el individualismo y la ética del triunfo personal, atravesada por los valores de la competitividad, la competencia y por una tendencia consumista.

Además, signos notables de estos últimos veinte años han sido el desplazamiento de la responsabilidad del Estado de brindar protección a los individuos, la precarización de la condición laboral y de la ciudadanía, y también que la internet y las tecnologías de comunicación y de la información se han vuelto indispensables. A la juventud de hoy le ha tocado vivir en un mundo globalizado en el que es posible acceder a las culturas, idiosincrasias, costumbres, información, conocimiento, servicios y personas ubicadas en distintos lugares del planeta, pero con pocos derechos efectivos, escasa regulación y mucha inseguridad.

Quienes hoy son jóvenes son personas que han vivido sitiadas por realidades y sentimientos de riesgo e inseguridad asociados con incertidumbres económicas, culturales, sociales y ambientales. Sus percepciones y creencias han estado alimentadas por anuncios de la vulnerabilidad humana frente a posibles ocurrencias de fatalidades provocadas por causas no controlables. En estas circunstancias, los riesgos son soportados y distribuidos como condición existencial (Beck 1988, 205). Por eso, una característica de la condición juvenil contemporánea es la alta exposición al riesgo y la sospecha de que el peligro acecha.

En este contexto de realidades y percepciones de riesgo, los y las jóvenes reciben el mandato de concebirse como miembros de un grupo socialmente vulnerable.⁸ Este precepto promueve configuraciones de la subjetividad juvenil que están en consonancia con la idea de que el mundo es hostil, de que los recursos son escasos y de que para sobrevivir se tiene que competir utilizando los medios que cada uno(a) tenga a la mano.

⁸ El concepto de vulnerabilidad social constituye la base de un cuerpo teórico que aspira a generar una interpretación multidimensional sobre los fenómenos de la desigualdad y la pobreza en América Latina. La consideración de que la población joven constituye un sector vulnerable ha sido cuestionada, pero en México el marco conceptual y analítico, desde donde se organizan y despliegan las políticas públicas dirigidas a las juventudes, reitera la convicción sobre esa vulnerabilidad. Varios autores latinoamericanos han aportado argumentos para sostener tal convicción y postura. Entre ellas: a) elementos empíricos indican que los jóvenes, sólo por serlo, experimentan desventajas sociales (Rodríguez 1999); b) existen adversidades específicas que enfrentan las personas jóvenes para controlar las fuerzas que modelan su propio destino, o para contrarrestar sus efectos sobre el bienestar (Katzman 2000) y; c) por razones históricas, existe incapacidad juvenil para aprovechar las oportunidades, disponibles en distintos ámbitos socioeconómicos, para mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro (Katzman 2000).

La invitación a competir organiza el mundo entre quienes muestran cualidades, aptitudes y recursos exigidos para entrar y permanecer en competencia y quienes no los tienen; consecuentemente divide el mundo entre “ganadores” y “perdedores”. Esta división ha conducido a que entre jóvenes proliferen sentimientos de ansiedad, frustración y desvinculación social que, a su vez, les producen desconfianza en sí mismos, en el prójimo y en las instituciones, así como pérdida de optimismo y de expectativas de bienestar.⁹ De esta forma, el miedo y la inseguridad se han filtrado como condición de época y atmósfera cultural y social. Las consignas “nadie está a salvo” y “todos somos sospechosos” son manifestadas como si fueran certezas que ratifican la consigna “sálvate como puedas” (Reguillo 2000). De hecho, podemos considerar esto como eufemismo de lo que Richard Sennet llama “la corrosión del carácter” (2006).

Esta forma de ver y posicionarse en el mundo es efecto del régimen de subjetivación que ha sido inducido por iniciativas institucionales vinculadas al dispositivo de la competencia, provocando que las personas hoy jóvenes se “midan” y se perciban como más o menos desfavorecidos respecto a otros (figura 2) Esto genera en estas personas, entre otras cosas, conciencia de la desigualdad social que les rodea y de la desprotección institucional a las que están expuestas. Unas se saben en desventaja y otras tienen certeza de sus privilegios; algunas desarrollan sentimientos de superioridad y ventaja (Raphael 2014); y otras de inferioridad. No obstante, todas y todos estamos situados en el contexto de precarización, desigualdad social y privatización de bienestar que define la época actual; lo están tanto las personas jóvenes que son de escasos recursos como aquellas que son ricas. No hay que olvidar que, aunque haya personas a quienes les beneficia, la desigualdad es un problema que atañe y afecta también a las clases altas de la sociedad (Saravi 2015).

JÓVENES ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Con todo y la vulnerabilidad atribuida a las personas jóvenes que habitan el escenario histórico plasmado en la figura 2, ellas deben ser alentadas a

⁹ Los datos de la Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (ENCUP), correspondiente a los años 2001, 2003, 2005 y 2008, complementados con los datos que sobre México arrojan los ejercicios del Latinobarómetro 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 y 2010 permiten constatar esta aseveración.

arriesgarse y ser creativas, a prepararse continuamente para enfrentar riesgos y enemigos; a tener cuidado de sí, a orientarse por la búsqueda de méritos y a luchar para optimizar sus oportunidades de sobrevivencia y así mejorar su calidad de vida y la de sus familias (Rose y Miller 1992). Para ello, recordando a Foucault (1994), es necesario que la escuela participe.

En el campo de la educación superior, desde hace más de treinta años, los mandatos de la competencia han sido introducidos a través de la operación de las fuerzas de mercado que han sustituido los modelos normativos de ciudadanía por los de intercambio entre servidor y cliente, o de productor y consumidor. Marginson describe este cambio de paradigma advirtiendo que “los estudiantes y padres de familia se convirtieron en consumidores, los docentes y académicos en productores, y los administradores educativos en administradores y empresarios” (1997, 5). Además, cuando los estudiantes se ven en la necesidad de solicitar préstamos para pagar gastos universitarios —como matrícula, alojamiento, computadoras, etcétera— adquieren el estatus de deudores, ya que deben cubrir el saldo, incluso si no terminan la carrera.

Evidentemente estas nuevas formas de identificación forman parte de la subjetivación producida por la mercantilización de la educación superior que trastocó las relaciones de convivencia y poder de los actores de la educación y, de manera particular, cambió el vínculo entre jóvenes e instituciones educativas. La identificación de estudiantes y de sus familiares como consumidores de educación y de las escuelas y universidades como organizaciones empresariales, mandató a éstas últimas a “comprometerse con satisfacer las expectativas y necesidades de sus alumnos reconstruyendo su propia identidad como empresas dedicadas al negocio de la distribución de educación y de conocimiento” (Suárez Zozaya 2013, 172). Todo esto tuvo enormes consecuencias en la experiencia de ser estudiante de educación superior (figura 3).

El interés de trasfigurar a los estudiantes en clientes y a las instituciones educativas en empresas, encontró su base en la tendencia privatizadora ocurrida a partir de la última década del siglo xx y que dio por resultado una nueva sociedad signada por un prejuicio sistemático en contra de lo público (Escalante 2015, 199). Bajo el supuesto de que el Estado, las empresas estatales y los servicios públicos son por definición ineficientes, se generalizó una valoración dogmática a favor de la educación privada y una subestimación doctrinal por la educación pública. El sector educativo de nivel superior pasó a representar un nicho comercial y la educación privada tuvo un incremento notorio.

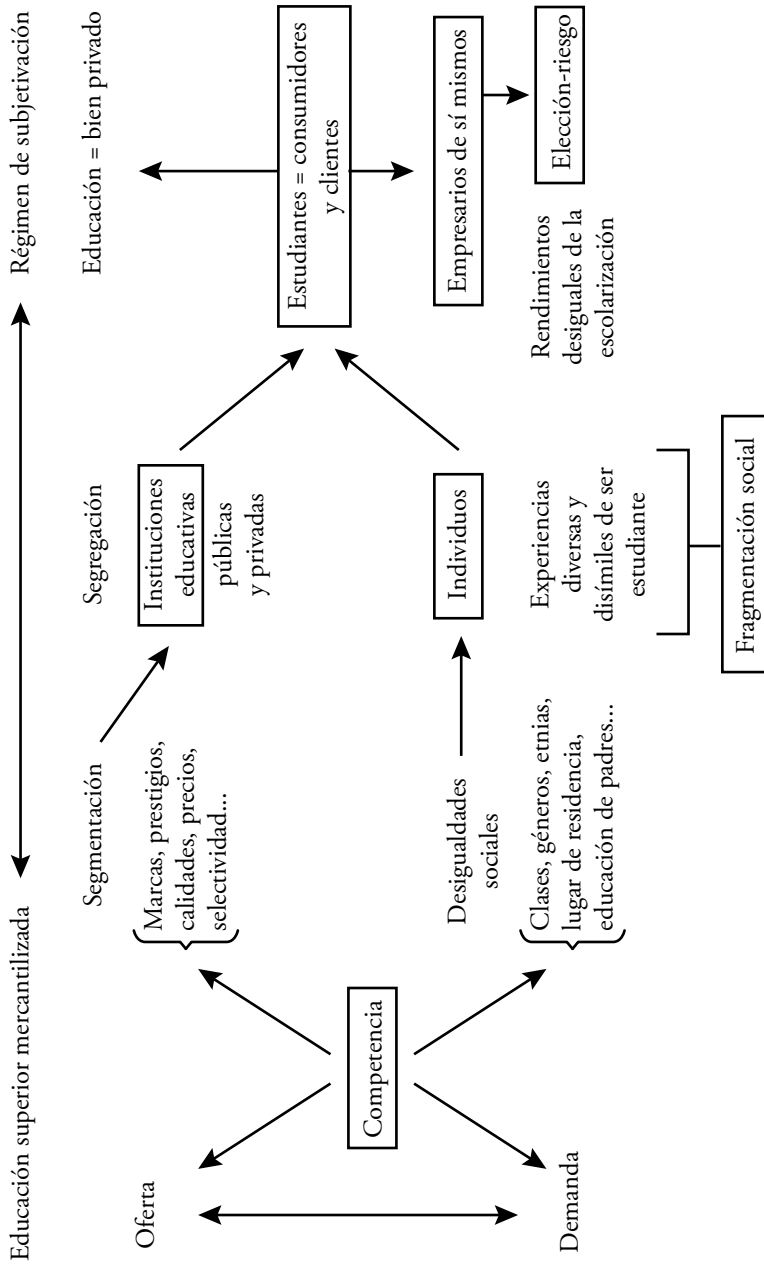


FIGURA 3. Mercantilización de la educación superior. Fuente: elaboración propia.

Notablemente en el sector privado, pero también en el público, se introdujo el mandato de la competencia e hicieron su aparición reglas, sistemas de gestión y supervisión propias del mercado, de tal manera que toda la educación superior se mercantilizó (Albatch 2003).

La educación se significó ya no como un derecho o bien público, sino como un bien de inversión privada, es decir que los jóvenes y sus familias deben hacer un esfuerzo para obtenerla y poder gozar de sus beneficios vinculados con la obtención de conocimientos e información en el marco de la así llamada “sociedad del conocimiento”. Según la OEA:

Una sociedad del conocimiento se refiere al tipo de sociedad que se necesita para competir y tener éxito frente a los cambios económicos y políticos del mundo moderno. Asimismo, se refiere a la sociedad que está bien educada, y que se basa en el conocimiento de sus ciudadanos para impulsar la innovación, el espíritu empresarial y el dinamismo de su economía (OEA 2022).

Consecuentemente, como lo manifiesta Bindé, a los centros de enseñanza superior se les destinó a desempeñar un papel fundamental en las sociedades del conocimiento y fueron llamados a garantizar un nivel de calidad y pertinencia suficientes, a fin de que puedan ejercer plenamente su papel de pilares en la edificación de las sociedades del conocimiento (Bindé 2005). Así, la educación superior fue significada como recurso estratégico para los países, las sociedades y las personas.

Desde esta perspectiva, tener estudios profesionales se convirtió en exigencia para sobrevivir en el mundo competitivo puesto que el conocimiento, la información y sus portadores (individuos certificados con títulos y grados) adquirieron el estatus de indispensables. Este estatus se constituyó en herramienta de algunos efectos de subjetivación, ya que fortaleció el significado de la educación superior que la asocia con la movilidad social, pero en este caso no necesariamente con sentido ascendente, sino como un recurso para atenuar el riesgo de caída y tratar de evitar resultar perdedor.

La creciente demanda social por mayores y prestigiosos niveles de certificación junto con la escasa regulación efectiva a las instituciones de educación superior configuraron una oferta formativa en la que conviven instituciones públicas y privadas con heterogéneos niveles de calidad y prestigio, mismas que compiten entre sí (esa es la prescripción) por los mejores académicos,

estudiantes y por recursos financieros. Así, la viabilidad de la oferta educativa en el mercado depende de su capacidad para atraer demanda y de satisfacer necesidades y expectativas de estudiantes y de sus familias, es decir, de sus clientes.

El *marketing* educativo cobró fuerza como estrategia de los establecimientos privados enfocados en la captación de alumnado y en su fidelización. Desde la perspectiva de la consideración de la educación como bien privado, la mayor o menor demanda que reciban los programas y las instituciones educativas estarían relacionados con los beneficios futuros que ofrecen (o prometen) a sus egresados: ventajas de posicionamiento cultural, económico, social y político.

Pero no hay que olvidar que la demanda educativa también tiene un componente de consumo dirigido al estudiantado y que se vincula directamente con la experiencia inmediata que cada opción ofrece a los jóvenes mientras sean “sus” estudiantes: convivencia entre compañeros(as), amenidad de las clases, pertinencia de los contenidos educativos, calidad de profesores, intercambios internacionales, atención psicológica, involucramiento de estudiantes en proyectos empresariales o de investigación, belleza y amplitud del campus, equipamientos culturales, deportivos y tecnológicos, etcétera y, por supuesto, becas. Estas opciones de inversión y consumo en educación tienen distinto valor (y precio) de mercado y sumergen a los y las estudiantes en mundos simbólicos radicalmente desiguales.

En general, el valor y nivel de reputación de cada opción educativa se encuentra directamente relacionado con la composición socioeconómica del estudiantado. Aquellos establecimientos y programas educativos que atienden, mayoritariamente, a estudiantes de menor nivel socioeconómico son situadas en la parte baja de la jerarquía, mientras que las opciones que tienen un alumnado de mayor nivel se sitúan en la parte superior. La separación de los jóvenes de diferente origen social y cultural permite que los estudiantes tengan *experiencias* escolares muy distintas según sus particulares condiciones sociales de existencia, lo cual fragmenta,¹⁰ aún más, a la sociedad y fomenta la ideología de la desigualdad e individualista.

¹⁰ El concepto de fragmentación social se refiere no solamente a un distanciamiento sociocultural asociado a la desigualdad social o de clase sino también a la operación de jerarquías y rupturas.

En este contexto de competencia y mercantilización de la educación superior, los *rankings* universitarios surgieron destinados a dar respuesta a la supuesta necesidad de los estudiantes y sus familias de contar con información que les facilitara la toma de decisiones a la hora de escoger la universidad más adecuada a sus posibilidades y aspiraciones. Los resultados de estos *rankings* han cobrado interés internacional y América Latina no ha sido una excepción. En general, las universidades latinoamericanas nunca ocupan los primeros lugares en la jerarquía y una queja recurrente es que las variables involucradas para construir los *rankings* y el peso que se les asigna ponderan un concepto de calidad que no considera la pluralidad de modelos universitarios. Con todo, algunas universidades latinoamericanas, como la UNAM, aparecen en los *rankings* internacionales relativamente bien posicionadas y se valen de ello para publicitar sus cursos, negociar presupuestos o fortalecer su imagen ante la opinión pública (Albornoz y Osorio 2018).¹¹

No existen evidencias que permitan afirmar tajantemente que las instituciones de educación superior con régimen de sostenimiento privado sean de mejor calidad que las públicas; en ambos casos las hay de distintas calidades. Sin embargo, es frecuente la percepción de que en las universidades privadas o particulares existen más oportunidades de mejorar la posición social y de que sus egresados tengan mejores resultados de inserción laboral.¹² Pero estudiar la licenciatura en una institución privada de calidad implica una inversión económica alta y, en ocasiones, grandes sacrificios financieros para las familias. Además, en general, las universidades privadas no cuentan con una oferta educativa tan amplia como las públicas.

Por su parte, hay instituciones públicas de educación superior que ofrecen una oferta educativa amplia, de alta calidad y económicamente accesible para cualquier estudiante, pero los espacios son limitados. Cuentan con una cantidad específica de recursos para formar a un número determinado de jóvenes por lo que la competencia para obtener un lugar es muy grande y hay aspirantes que son rechazados, debido, principalmente, a que la demanda

¹¹ Específicamente en México, la relativamente buena posición que ha ocupado la UNAM en los *rankings* internacionales ha servido, entre otras cosas, para fortalecer su autonomía frente a las autoridades del gobierno.

¹² Esta idea encuentra sustento en el hecho de que en las instituciones privadas la formación que reciben quienes estudian ahí se acerca más a la visión empresarial y esto es considerado por los empleadores como una ventaja.

excede a la oferta y se tiene que aplicar la selectividad, no sólo por razones académicas sino de cupo.

En varios países, particularmente en México, hay egresados de educación media que, aun deseándolo y obteniendo buenos puntajes en el examen de selección, no han podido ingresar a la institución o a la carrera de su elección. Hoy en día, la restricción a jóvenes del acceso a la vida universitaria sigue vigente y el fenómeno de la exclusión en el ámbito de la educación superior de calidad constituye un dispositivo de un modo de ejercicio del poder vinculado a la subjetividad de la competencia.

De esta manera, se ha consolidado la idea de que ser estudiante de educación superior en una institución de calidad (pública o no) más que un derecho es un privilegio. El problema que se presenta es que hoy en día ir a la universidad dejó de ser una opción para los jóvenes, y pasó a ser un componente necesario del ciclo de vida de casi todos y todas.

MOVILIZACIONES JUVENILES ESTUDIANTILES DEL SIGLO XXI

Las personas jóvenes no se han quedado inmóviles frente a la situación de precarización generalizada que les ha tocado vivir. Se han mostrado indignadas e inconformes, y en lo que va del siglo han ocurrido movimientos juveniles de protesta en los que han participado estudiantes que han desplegado su capacidad de agencia en búsqueda de nuevas formas de relación social y de construcción de alternativas al modelo económico, político y social predominante. Todas las movilizaciones han mostrado la existencia de un creciente malestar de las juventudes, particularmente en la región latinoamericana y caribeña en donde los contextos están profundamente marcados por la pobreza, la desigualdad y el desempleo, así como por la violencia, la inseguridad, la delincuencia organizada, el saqueo y descuido ambiental, la corrupción y la impunidad. En la región, muchos jóvenes, independientemente de su condición estudiantil o de clase, comparten la misma sensación sobre la precariedad del presente y del futuro.

Con algunas excepciones, los estudiantes que han participado en las movilizaciones sociales del siglo XXI no se han autoidentificado, en primera instancia, como tales, es decir, como estudiantes. Por encima de esta identidad han tendido a ponderar las de jóvenes, indígenas, mujeres, ambientalistas,

etcétera, según sea el caso. Han salido a la calle identificándose como jóvenes “indignados”, “sin miedo”, “decepcionados”, “sin futuro”. Bajo la identidad de jóvenes, se han manifestado y denunciando la incorporación de la lógica del mercado en la formación universitaria y la producción de conocimientos. Lo cierto es que, como escribió Eduardo Ibarra, “la universidad volvió a estar en el centro de las disputas sociales, aunque por razones y en circunstancias muy distintas respecto a mayo del 68” (Ibarra 2012, 85). En estas dos últimas décadas la lucha juvenil ha estado orientada, de manera importante, hacia la defensa de la universidad pública.

El siglo XXI comenzó con una de las universidades más grandes del mundo —la UNAM— en huelga. En México, estudiantes de esta casa de estudios pararon su universidad ante la amenaza del aumento de las cuotas de matrícula y de otras medidas significadas como propuestas y reformas vinculadas con la instalación del *ethos* neoliberal en el sistema educativo. La huelga inició en abril de 1999 —duró 297 días— y se interrumpió con la intervención de la policía. Lo emblemático de este movimiento es que en él se muestra con claridad la mutua desconfianza que hoy existe entre Estado, las autoridades universitarias y las juventudes, además se torna evidente que en el escenario social del siglo XXI se encuentra presente un sujeto juvenil dispuesto a actuar en defensa de lo que considera su derecho: el acceso a la educación superior.

Desde entonces, las manifestaciones juveniles-estudiantiles han aparecido con frecuencia, constatando la recuperación de la presencia de jóvenes en el espacio público, así como una reapropiación juvenil de la política. Las personas hoy jóvenes —muy notablemente estudiantes de educación superior— han dejado de ser sujetos del señalamiento de apoliticidad y de ausencia de capacidad de agencia del que fueron víctimas las juventudes de las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado. En el siglo XXI, tanto la participación política como la acción colectiva juvenil han construido a los hoy jóvenes estudiantes como sujetos activos de la política, y las juventudes se han convertido en actores sociales clave de los procesos de movilización social tanto en América Latina (Vommaro 2017, 22) como en Europa.

Después de más de treinta años de que el pensamiento neoliberal ha estado inundando los territorios y las mentalidades de jóvenes y adultos y que la educación se ha significado como bien privado, en un contexto de competencia que pondera la jerarquía y el privilegio más que la igualdad, la lucha de los

jóvenes se enfoca en volver a representarla como bien social y bien público. Hoy se encuentra abierto un debate sobre el ingreso restrictivo o abierto a las universidades públicas y las discusiones rondan en torno a la justicia, la igualdad, el elitismo y la democracia. A la fecha se ha puesto en cuestión el papel reproductor o transformador de las universidades en la configuración de las sociedades.

Los jóvenes contemporáneos de América Latina y el Caribe saben que en sus países el sistema de educación superior se caracteriza por tener grandes diferenciaciones jerárquicas entre los distintos establecimientos que se encuentran estratificados por recursos, prestigio, calidad y selectividad de docentes y alumnos. Por eso, su demanda no sólo es de acceso a la educación superior sino en establecimientos específicos que les permitan cumplir con la exigencia universal de educación superior de calidad para poder satisfacer el componente meritocrático y competitivo requerido.

En México, las universidades con sede en la Ciudad de México son las que tienen más demanda de ingreso y más proporción de rechazados: la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) encabezan la lista. También las universidades públicas estatales dejan fuera de sus aulas a una alta proporción de solicitantes. Algunos jóvenes aspirantes hacen varias veces el intento de entrar a la universidad de su elección; hay quienes presentan un examen de ingreso hasta diez veces (Suárez Zozaya 2013) y cuando al fin se incorporan puede ser que lo hagan a otra carrera que no era su primera opción, por lo que varios se encuentran insatisfechos. Otros aceptan ingresar a otra universidad pública o pagar cuotas en alguna institución de educación superior de régimen de sostenimiento privado, aunque tengan que endeudarse. Finalmente, en esta época, el sujeto que se corresponde con el ideal del estudiante es el de “consumidor endeudado” (Sibilia 2009, 29). Sin embargo, no todos tienen la opción de endeudarse y desertan de su anhelo de ser estudiantes universitarios.¹³

¹³ Los datos de la Encuesta Nacional de Estudiantes de Superior, ciclo 2008-2009, dan cuenta de la dinámica relatada. A la pregunta, *¿Esta escuela fue tu primera opción?*, el 52 % de quienes estudiaban en establecimientos particulares respondió “NO”. En el caso de las IES de régimen autónomo fue veinticinco por ciento (Suárez Zozaya 2012, 176). Por su parte, los datos de la encuesta de estudiantes de la UNAM, 2011, muestran que la respuesta negativa a esta pregunta la dio solo el 6 % de sus estudiantes y que la mayoría de éstos tampoco están en la escuela o carrera que era su primera opción (Suárez Zozaya 2012, 73-100).

Lo cierto es que, para muchos jóvenes en el mundo, convertirse en estudiantes de educación superior no es fácil; menos lo es permanecer como estudiante en una carrera que no se quería cursar o estar en un establecimiento que no es el que se desea. Actualmente, ser estudiante de la universidad y también ser joven es prácticamente un hecho; pero no a la inversa: muchos jóvenes quisieran ser estudiantes de educación superior, es su derecho, sin embargo, no todos ni todas lo logran. Así que, aunque se piense otra cosa, jóvenes y estudiantes no son sinónimos.

Un asunto importante es que, si bien es cierto que hoy en día varias personas jóvenes opinan que la apuesta por lograr una mayor escolarización para tener un mejor futuro es un mito más que una realidad, la mayoría percibe que, de no tener educación superior, difícilmente podrán entrar a competir por oportunidades en el mercado de trabajo. Particularmente, quienes se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad, ya sea por condiciones de pobreza, género u origen étnico, sí esperan que la escolaridad superior les permita escapar, de alguna manera, de la situación de inequidad en la que viven.

La apuesta por la escolaridad la han hecho particularmente las mujeres. Según datos de la UNESCO (2020), la matrícula de educación superior de los hombres, en el mundo, entre 2010 y 2020, aumentó del 19 % al 36 %, mientras que la de las mujeres pasó del 19 % al 41 %. Ahora, las mujeres ya son mayoría en el grupo total de estudiantes en universidades, a nivel licenciatura, y además tienen más probabilidades de terminar la educación superior que sus pares masculinos (OCDE 2020). Pero, como lo señala la misma organización, la ventaja femenina no ha puesto fin a las desigualdades: persisten las diferencias de género en la distribución en los campos de estudio y las ocupaciones, y las mujeres suelen terminar en trabajos menos lucrativos en términos de ingresos y estatus.

Además, la violencia contra las mujeres en los campus es frecuente. La constatación de la persistencia de los “techos de cristal, el acoso y la agresión sexual son cotidianos, y de ahí que, en los últimos años, hayan proliferado las tomas feministas en universidades. Las mujeres estudiantes, varias de ellas organizadas en colectivas, se han manifestado contra el sexismo y el machismo en las instituciones educativas y en la sociedad. Este movimiento estudiantil está repudiando la opresión de género, que se ha traducido en femicidios, en inequidad salarial, discriminación durante la maternidad, pro-

hibición del derecho al aborto legal y en acoso sexual cotidiano en los lugares de estudio y trabajo.

Las jóvenes estudiantes de universidades como la UNAM, a través de sus demandas y movimientos, han logrado importantes avances como la instalación de instancias universitarias encargadas de prevenir y atender la violencia de género y procurar la igualdad. A la fecha, el movimiento sigue creciendo y cuenta con apoyo y simpatía de una muy importante proporción del estudiantado y, en general, de las comunidades académicas. Pero, aunque no se pueden negar los avances que existen sobre equidad de género, tampoco se puede obviar que en las aulas y en los campus persisten la violencia de género y los estereotipos sexistas construidos por el sistema patriarcal.

En la actualidad, la lucha por la igualdad de género es una causa que moviliza a las juventudes, y hay indicios de que al respecto están sucediendo cambios importantes en torno al mandato social que identifica a las personas a partir de un binarismo de género (varón/mujer) como correlato de la diferencia sexual biológica (macho/hembra), que prescribe una heterosexualidad estable y de oposición en la que existe unidad interna entre sexo/género/deseo. Hoy en día existen fuentes de información que dan evidencia de un alto porcentaje de jóvenes estudiantes que se autoidentifican como homosexuales, bisexuales, transexuales, de género fluido o pansexuales.

Las personas jóvenes están cuestionando el mandato de identificación binaria que se reduce a ser masculino o femenino y el activismo LGTBI es frecuente entre ellas. Cada vez son más quienes utilizan el lenguaje incluyente como forma de visibilizar su aceptación de la diversidad. Pero lo cierto es que en las instituciones de educación superior sigue presente el *bullying* homofóbico (List 2015). Sin duda, el tema y la lucha por la igualdad y la diversidad de género están muy presentes entre los y las estudiantes universitarios.

ESPACIOS Y TIEMPOS DIGITALES

El cruce entre el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el agenciamiento juvenil ha adquirido una enorme relevancia debido a las posibilidades que ofrece el espacio digital a la articulación local, nacional y global. Se atribuye al movimiento zapatista de Chiapas surgido en 1994 en

México, la apropiación inaugural de internet para la difusión internacional de sus demandas (Costa, Saura y Feixa 2002). Aunque en este movimiento participaron jóvenes estudiantes, la identidad de los actores principales fue la de indígenas y, en todo caso, activistas proindigenismo. En cambio, en 2012, también en México, los y las principales participantes del #YoSoy132 se identificaron como estudiantes de educación superior y su movimiento estuvo caracterizado por el uso juvenil de los medios digitales e interactivos. Hoy en día, no puede entenderse la acción colectiva y los movimientos sociales juveniles sin comprender la capacidad de las nuevas generaciones para tejer lazos de coordinación y organización social utilizando el espacio virtual y las nuevas tecnologías.

Pero las TIC no solamente influyen la participación política de las juventudes sino numerosos procesos de su vida cotidiana. Entre los y las jóvenes lo tecnológico abarca numerosos procesos del día a día, desde la educación hasta la organización del tiempo libre. Para las personas jóvenes de hoy las nuevas tecnologías constituyen herramientas estructurales a través de las cuales juegan, se divierten, buscan información, etcétera. De hecho, en la actualidad es prácticamente imposible hablar de jóvenes sin hacer referencia a su participación en el espacio virtual; la irrupción de las tecnologías de la comunicación y de la información han impactado profundamente los universos juveniles. Hay que tomar en cuenta que quienes nacieron en el siglo XXI son nativos digitales, aunque esto no quiere decir que la conexión digital sea de carácter universal entre los miembros de las generaciones recientes. No hay que olvidar que el acceso a las tecnologías no se ha dado por igual entre territorios y personas y que al respecto la desigualdad que existe es enorme y recibe el nombre de brecha digital.

En efecto, se suele tildar a los jóvenes de ser adictos a internet, celulares y computadoras, y de estar entrenados para usar toda clase de estos dispositivos. La realidad es que la desigualdad que existe en términos de disponibilidad de dispositivos, herramientas tecnológicas y de acceso y desempeño en la internet es muy notable. El campo tecnológico, como lo ha escrito Gordo, está “lejos de constituir una poderosa herramienta para aminorar las desigualdades sociales, las amplifica, bien sea agrandando las brechas ya existentes —intergeneracionales, entre estratos sociales con distintos niveles educativos, nortes y sures— o generando otras nuevas —los alfabetizados y los analfabetos digitales—” (2006, 36).

Entre quienes son estudiantes de educación superior, la exposición a las tecnologías de la información es mayor que para otros jóvenes, ya que, con diferencias en su alcance y formas de implantación, en muchas escuelas las TIC han sido incorporadas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la educación básica. Para cuando se ingresa a la educación superior las personas ya saben leer e interpretar el mundo y la vida, incluso la propia, a través de pantallas que les presentan hipertextos dispuestos en la red. Entonces, como dice Reguillo (2007) los y las estudiantes de este contexto histórico han aprendido a estar en el mundo, a relacionarse y a conocer (y a estudiar) de manera interconectada.

La interconectividad y la utilización de pantallas permite a las personas discurrir entre información y diversión, saliendo y entrando de una y de otra de manera prácticamente simultánea. Al respecto, Morduchowicz (2013) señala que las juventudes de hoy son multimedia, no sólo por la variedad de medios y tecnologías de los que disponen sino porque las utilizan al mismo tiempo. Mientras ven una serie en la televisión, navegan por internet, hablan por teléfono, compran algo, toman una clase, escuchan música y comentan en las redes sobre asuntos varios.

Los teléfonos celulares “inteligentes” suelen acompañar a quienes estudian a sus escuelas y están presentes en sus clases y durante los recesos. Las llamadas, los mensajes de texto, los chats, las redes sociales y las consultas de información complementaria acerca de lo que se trata en la clase, asoman constantemente. Pueden tomar videos, fotografías y tener grabado todo lo que sucede en las instituciones educativas y ponerlo a circular en las redes sociales —con todo tipo de comentarios— de forma inmediata. Esto plantea retos y desafíos a la institución educativa ya que, entre otras cosas, la posibilidad de tener constancia de todo lo que pasa en el campus (físico y virtual) crea cambios en las conductas de estudiantes y docentes y afecta las relaciones con la autoridad, las pedagógicas, psicosociales y afectivas. Entonces, el uso de las nuevas tecnologías y la posibilidad que tienen las personas de visitar o permanecer en espacios virtuales, al mismo tiempo que están en la escuela, han complejizado el vínculo entre la institución educativa y sus actores, principalmente entre estudiantes, y entre ellos y ellas y sus profesores.

En la actualidad quienes tienen acceso al espacio virtual viven a un clic de distancia de la información que quieren consultar, por lo que las escuelas y universidades han perdido el monopolio de la circulación del conocimiento.

La educación virtual permite obtener títulos y grados, pero es limitada como espacio de convivencia juvenil. Para las y los jóvenes estudiantes contemporáneos asistir físicamente a la universidad representa una satisfacción, ya que les permite hacer amistades, encontrarse con ellas, dialogar, moverse en grupos y pandillas y, a su vez, diferenciarse de jóvenes que no tienen dónde encontrarse y que ni siquiera cuentan con un lugar seguro para platicar por Internet. Estar en el campus sí lo permite, pero sin que éste desempeñe el papel de “espacio de encierro” que Foucault da a la escuela, sino que, como dice Deleuze, las tecnologías digitales atraviesan los muros de la clausura (1991).

No hay que olvidar que quienes hoy son jóvenes, en encierro o no, cuentan con la posibilidad de tener movilidad más allá de su cuerpo físico, de su ubicación espacial y de sus sentidos, haciendo uso de la potencia de la conectividad. Sin embargo, esto no sucede de forma automática porque la conversión de esta posibilidad a hacerse realidad está fuertemente condicionada por factores estructurales y culturales. Entre las personas jóvenes, sean estudiantes o no, las brechas de acceso, usos y habilidades, así como de las oportunidades de inclusión en un mundo crecientemente digitalizado, se reproducen de acuerdo con los ejes de la desigualdad social, es decir, del nivel socioeconómico, del género, de la localización territorial, el origen étnico o racial y de la etapa del ciclo de vida, entre otras características personales.

GENERACIÓN DESCONFIADA Y OFENDIDA

En el tiempo presente, demasiados signos parecen indicar que estamos ante un horizonte de difícil reconciliación en materia de convivencia y cohesión social. El mandato de competencia al que ha sido sometida la juventud, sumado al contexto de desigualdad social que les circunda, las experiencias de discriminación de las que han atestiguado y la sensación que tienen de no tener protección formal por las instituciones, por el derecho, ni por la solidaridad de quienes les rodean han exacerbado su desconfianza social y su vulnerabilidad psicológica.

Además, a ellos y ellas les ha tocado vivir en sociedades en donde la corrupción está extendida, un flagelo que afecta a todos los países del mundo, ricos y pobres, del norte y del sur (ONU 2018). Es frecuente que entre las personas jóvenes exista la percepción de que en la sociedad de la que forman parte

abunda la corrupción, particularmente en países de América Latina, incluido México (CASEDE 2021). Y entre quienes son estudiantes de educación superior esta percepción persiste. Esto último lo constatan los datos de los últimos años del Latinobarómetro; particularmente en México los de la Encuesta Nacional de Cultura Cívica (ENCUCI) que levanta el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEGI) (Suárez Zozaya 2022).

Por su parte, varios autores, entre ellos Caroline Fourest (2021), han escrito que las nuevas generaciones tienen una epidermis delicada y que quizás esto se deba a que se les ha enseñado que para existir se tienen que quejar. Si se toma en cuenta que la queja es una respuesta emitida por las personas que viven acompañadas de sentimientos negativos como la frustración, el resentimiento, el enfado y tristeza, debido a que no pueden ver cumplidas sus expectativas, se comprende que la queja sea hoy un rasgo juvenil. Al decir de expertos, cuando la queja se convierte en hábito la persona se acomoda en una posición de víctima constante (Von Hentig 1979).

Sin duda, el contexto en el que viven los y las jóvenes contemporáneos favorece los sentimientos de victimización debido a que, por virtud de ser jóvenes, se les considera vulnerables, es decir, probables víctimas de injusticias y violencias. En consecuencia, ellos y ellas perciben a los demás como sus victimarios, y de esto sigue que cualquier comentario lo pueden tomar como agresión y violencia hacia su persona.

Por lo que parece, este patrón de victimización se encuentra instalado entre jóvenes de muchas instituciones educativas; ya es común que entre estudiantes de educación superior rondan sentimientos de sospecha hacia sus profesores, autoridades y hasta compañeros y compañeras. Señala Fourest que, sintiéndose víctimas, en un contexto en el que priva la competencia, hay estudiantes que para sobrevivir dan codazos y juegan la carta de la “raza”, el “género” y el “sexo” (2021, 114).

Al respecto la autora alude al libro *La dictadura de las identidades* escrito por Laurent Dubreuil (2019), señalando que es en el campus de las universidades en donde la política de las identidades ha instaurado un nuevo despotismo, un “despotismo democratizado” basado en la censura y que no es cuestionada su legitimidad. Apunta que “desde hace ya algunos años, los profesores se muestran aterrorizados ante la idea de abordar determinados temas considerados ‘ofensivos’ o ‘fuente de inseguridad’ para sus alumnos” (Fourest 2021, 116). De hecho, uno de los capítulos del libro de la feminista francesa

citada, titulado *Generación ofendida. De la policía cultural a la policía del pensamiento*, lleva por nombre “La Universidad del Miedo” y en su texto afirma: “Los estudiantes-clientes han transformado el templo del pensamiento en un templo del terror” (Fourest 2021, 124).

En el mismo texto, Fourest cuenta anécdotas de profesores de universidades estadounidenses que se sienten aterrados ante la idea de desagradar a sus alumnos, ser sancionados y hasta perder el empleo. Describe que docentes le han confesado su temor de cometer el menor desacierto, y que en una estancia que ella misma hizo en una universidad quedó impactada por el clima de desconfianza que existe entre profesores y estudiantes, pero también entre los mismos estudiantes. Comenta que la situación rayaba en absurda, ya que algunas opiniones no podían ser discutidas abiertamente pues pululaba el miedo a ser linchado por inquisidores del campus; incluso había temor entre compañeras y compañeros.

Asimismo, acusa la autora, denostaciones realizadas públicamente contra el director y profesores sin que ninguno de ellos o ellas los contradijera o demandara por miedo a desatar un conflicto. Los vilipendios los hacen estudiantes no sólo personalmente sino por medio de las redes sociales, porque “Internet es el lugar de todos los juicios” (Fourest 2021, 15):

Ocurrencias que fueron lanzando los alumnos, aplaudidos como en una secta por sus compañeros, ebrios de este nuevo poder [...] Los alumnos reían. Encantados de ser los nuevos amos, se comportaron como esclavistas, disfrutando a todas luces de semejante subversión. Con la salvedad de que eran alumnos y que estaban sometiendo a docentes que eran antirracistas (Fourest 2021, 134-135).

A finales del siglo xx, Alain Touraine escribió un libro titulado *¿Podremos vivir juntos?* (1994). Hoy en día, esta pregunta es clave para la universidad, sobre todo para aquella que tiene carácter público y, por tanto, el deber de fomentar la convivencia armoniosa, con las mismas leyes y con conciencia crítica, *entre* (a la manera que lo propone Hannah Arendt)¹⁴ grupos con ideas, valores y creencias distintas. Para la universidad mercantilizada, cumplir su misión pública no es fácil porque las juventudes contemporáneas son ultra-

¹⁴ Dice Hannah Arendt que la política surge en el *entre* y se establece como relación. El mundo es lo que está *entre* nosotros, lo que nos separa y nos une. El mundo humano es este espacio *entre*, cuya ley sería la pluralidad.

sensibles a las injusticias y en el mundo actual éstas proliferan, expresadas muy notablemente en la desigualdad social.

Precisamente en el campo de la educación superior, la desigualdad se ha convertido en una experiencia juvenil y en torno a ella rondan los sentimientos de injusticia, dominación patriarcal, incumplimiento de derechos, elitismo y democracia fallida. No es extraño, entonces, que entre los estudiantes abunde el malestar y sensaciones de victimización y ofensa. Es conocido que la desigualdad elevada y persistente no sólo es moralmente incorrecta, y por lo tanto injusta, sino también un síntoma de una sociedad fracturada y que puede conducir a conflictos sociales. Esto es precisamente lo que parece estar ocurriendo en la educación superior (figura 4). Al respecto, Francois Dubet escribió recientemente un libro cuyo título lo dice todo: *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento y desalienta la lucha por una sociedad mejor* (Dubet 2020).

LA LLEGADA DE LA PANDEMIA POR COVID-19

Como punto de partida y contexto del presente apartado, resulta útil citar a Hermann Hesse en su obra *El lobo estepario*. Escribe el autor: “Hay momentos en los que toda una generación se encuentra extraviada entre dos épocas, entre dos estilos de vida, de tal suerte, que tiene que perder toda naturalidad, toda norma, toda seguridad e inocencia” (2015).

Desde nuestra perspectiva, en este escrito de Hesse se encuentra una clave para comprender que la pandemia por COVID-19 funcionó como momento decisivo de ubicación histórica para quienes hoy son jóvenes estudiantes porque, en efecto, durante esta crisis sanitaria ellos y ellas perdieron la inocencia y confirmaron algo que ya todos sospechábamos: el proceso de desencantamiento de las instituciones educativas (Dubet 2006, 88); lo novedoso fue que durante la pandemia el desencantamiento juvenil alcanzó a docentes y a las prácticas asociadas con el cumplimiento de sus tareas.

En efecto, desde que en el 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la epidemia por COVID-19, una emergencia de salud pública de preocupación internacional, en el campo de la educación superior se hizo patente la crisis de autoridad que de antemano lo afectaba (Arendt 1996) y

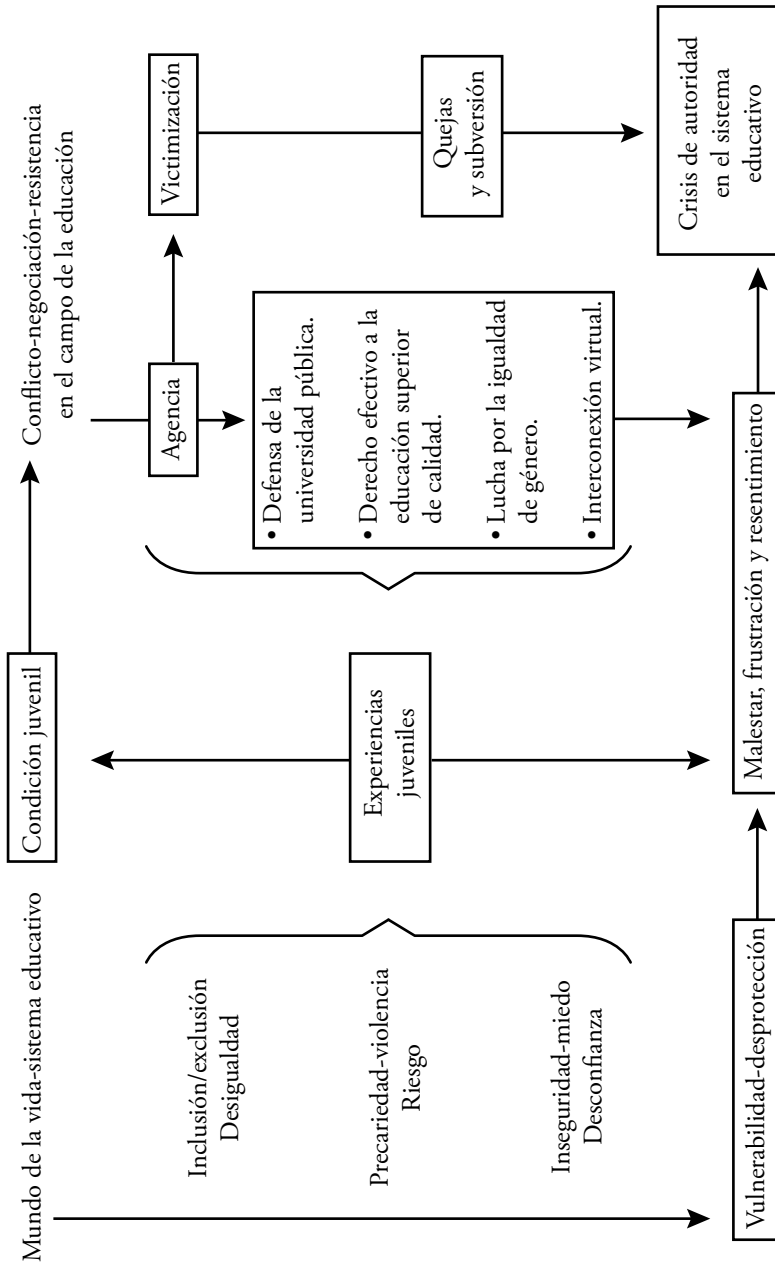


FIGURA 4. Jóvenes estudiantes, 2020. Régimen de subjetivación. Fuente: elaboración propia.

que ya se expresaba en pérdida de legitimidad de la institución educativa y de su quehacer. Hacía ya cuando menos dos décadas que las y los jóvenes estudiantes venían cuestionando la utilidad de lo que se les enseña y el disciplinamiento que se les impone en la escuela. Además, como ya se comentó, su subjetividad estaba marcada por la frustración, la desconfianza y por todo tipo de sentimientos que crean malestar y corroen los lazos sociales. Pues bien, las experiencias vividas durante la pandemia exacerbaron los cuestionamientos juveniles a la institución educativa y el ejercicio de la autoridad quedó sin vínculos legítimos dónde apoyarse.

Lo que dotaba de autoridad a lo educativo era su supuesto compromiso con la igualdad como momento originario fundacional de la Modernidad. Hasta antes de la pandemia, todavía se les daba algún crédito a las promesas de movilidad social, de desarrollo personal y de integración ciudadana, que respondían a la idea meritocrática de la justicia legitimada por la vía de la educación. Pero, las experiencias de desigualdad vividas cotidianamente durante la crisis sanitaria y el reiterado incumplimiento de las promesas, pusieron en jaque la autoridad en el campo educativo, así como la legitimidad admitida por el estudiantado respecto a las jerarquías que norman las relaciones entre los estudiantes y sus profesores y directivos.

En efecto, las experiencias de desigualdad y los malestares juveniles abundaron en México durante la pandemia (Suárez Zozaya 2022). Estudiantes de educación superior palparon en carne propia los efectos perversos de la enorme desigualdad por ingresos que existe entre estudiantes y cobraron conciencia de cómo les afectan las carencias que hay en sus hogares. Muchos y muchas vivieron experiencias de discriminación por género, clase, lugar de residencia, escolaridad, etcétera, y sufrieron la desigualdad que pone a las personas jóvenes en situación de desventaja frente a las adultas, sobre todo en el mercado de trabajo. Por esto, debido a la importancia que cobró el mundo cibernético durante este lapso confinamiento, la adultez, como ideal de experiencia y sabiduría, recibió un golpe mortal.

Además, si bien la probabilidad de desarrollar de manera grave la enfermedad por COVID-19 es menor para las personas jóvenes en comparación con otros grupos de mayor edad, lo vivido durante la pandemia incrementó sus sentimientos de estar en riesgo. Estas vivencias alteraron profundamente la experiencia de ser joven y estudiante y, en un contexto de heterogeneidad de visiones y posicionamientos, germinaron mutaciones culturales y nuevas sub-

jetividades juveniles, alimentadas por los malestares causados por los ya añejos sentimientos de desprotección, desafección y desconfianza juvenil hacia lo instituido.

Todavía no es posible señalar con claridad cuáles han sido los cambios surgidos con la pandemia, mismos que llegaron para quedarse, pero lo cierto es que junto con el incremento de la desigualdad social se ha hecho patente que entre las personas jóvenes se ha registrado un incremento notable de la prevalencia de enfermedades, síndromes y patologías mentales. Por lo que parece, durante la crisis sanitaria, se configuró la llamada “cultura terapéutica” (Furedi 2004), cuya característica es la tendencia a identificar los sucesos como amenazas para el bienestar emocional de los individuos. Con ello se ha generado un círculo vicioso de vulnerabilidad que lleva al sujeto a sentirse incapaz de superar las circunstancias difíciles de la vida por sí mismo o recurriendo a sus relaciones interpersonales espontáneas (amistosas, familiares o comunitarias), suplantando en su lugar, a profesionales.

Hay un cúmulo de literatura que documenta que el confinamiento, las incertidumbres, las múltiples pérdidas y los sucesos trágicos vividos produjeron deterioro en su salud mental (Asún *et al.* 2021). Según información recabada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), este tipo de efectos se registraron entre jóvenes de muchos países, incluido México (ONU 2021).

Cada vez es más frecuente que los y las jóvenes sientan que necesitan ayuda porque no cuentan con recursos personales suficientes para enfrentarse a sus malestares y sufrimientos. Es imposible obviar que en los contextos de exigencias, inestabilidad e incertidumbre en los que viven y habitan las juventudes contemporáneas las necesidades emocionales y mentales son enormes. En consonancia con esta realidad, tener acceso a atención psicológica ha pasado a formar parte de las demandas estudiantiles.

CAPÍTULO 2. LA ENES MÉRIDA, UNAM

Si hay algo que marca a la ENES Mérida es su identidad unamita. Ser la UNAM constituye una cualidad específica que acredita a esta escuela como una institución de educación superior con abolengo histórico y académico, susceptible de reconocimiento formal y público. El apellido UNAM envuelve la existencia de la ENES Mérida en un conjunto de jerarquizaciones y procesos institucionales de legitimación que la dotan de poder cultural, social y político en el campo de la educación superior, y en la sociedad en su conjunto. Sin duda, pertenecer a la UNAM funciona para la ENES como “referente de prestigio” (Ruiz Zapatero 2002).

Sin embargo, el apellido UNAM acompañado del de “sede foránea” se convierte en fuente de tensiones en relación con las identidades vinculadas con el carácter nacional de la institución y aquellas que enlazan a la ENES Mérida con su ubicación territorial local. Las tensiones derivan, por un lado, de la significación de lo foráneo la cual aplicada a las sedes de la UNAM hacen que éstas tomen el sentido de “otredad” frente al campus central ubicado en la llamada Ciudad Universitaria (CU), en la capital del país. Por otro lado, emanan de las relaciones tradicionalmente conflictivas que, en el marco de los Estados nacionales, se han dado entre el “centro” y “la periferia” implicando un patrón de desarrollo desigual en el que el polo central subordina al periférico.

La nominación nacional de la UNAM se expresa en una organización institucional centralista que implica subordinación de todas sus entidades al poder central. Así las cosas, las sedes foráneas de la institución se presentan como dependencias unamitas localizadas en distintos estados de la República, pero cuya titularidad política y administrativa sigue siendo ejercida desde el órgano central. Su ubicación foránea se justifica aludiendo al carácter nacional de la institución y, en este discurso, las Escuelas Nacionales de

Estudios Superiores (ENES) se crean como apoyo a las entidades federativas para cubrir sus necesidades educativas.

La localización de sedes docentes foráneas de la UNAM, como lo es la ENES Mérida, más que a un afán descentralizador¹ obedece al mandato que, a la luz de los postulados de la Revolución Mexicana, recibió la llamada Universidad Nacional: debía ser una universidad al servicio del pueblo, y por lo tanto tomar y satisfacer el compromiso de hacer llegar la educación superior pública a todo el país, aun en sus rincones más alejados y deprimidos.

Por su parte, colocada la fundación de ENES en una visión de la historia más reciente, ésta aparece como parte de una política institucional que ha estimulado un proceso de descentralización académico-administrativa. Según consignan textos institucionales (*Gaceta UNAM* 2019), la UNAM tiene la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí misma y de organizarse como lo estime conveniente, de tal manera que ha impulsado su descentralización en ejercicio de su autonomía.

Tomando en cuenta lo anterior, la creación de sedes docentes de la UNAM en varias entidades federativas obedece al compromiso de la institución con la sociedad mexicana, particularmente con las y los jóvenes que demandan educación superior en un contexto histórico que tiende a mercantilizar la educación y concebirla como bien privado. Haciendo uso de su autonomía, la UNAM ha expandido su oferta de educación pública construyendo nuevas sedes en varios estados de la república. La ENES Mérida es una de estas sedes.

GÉNESIS: CENTRALISMO GEOGRÁFICO Y CONCENTRACIÓN INSTITUCIONAL

Heredera de la Real y Pontificia Universidad de México, fundada por cédula real en 1551 y ubicada en una casa de la Ciudad de México en la calle de Seminario, esquina con Moneda (Ramírez González y Pavón Romero 2015),

¹ La noción de descentralización se refiere a “la transferencia de funciones estatales a entes con personalidad jurídica propia, separadas de la administración central. Esta técnica, además, lleva ínsita la facultad de autoadministrarse (autarquía). Presume una división objetiva (de funciones) y otra subjetiva (de órganos). El ejercicio de la actividad administrativa en este caso es llevado a cabo de forma indirecta mediante órganos que poseen cierta competencia dentro de un ámbito físico” (Gallo 2011, 68-69).

la actual Universidad Nacional Autónoma de México fue instituida de acuerdo con la Ley Constitutiva expedida el 26 de mayo de 1910.² Al inicio, todos los inmuebles que albergaban a la Universidad Nacional estaban situados en el centro histórico de la Ciudad de México. Eran edificios antiguos, acondicionados para funcionar como escuelas. En 1952 se mudaron al sur de la metrópoli y se concentraron en un campus central conocido como Ciudad Universitaria.³

Para ese entonces, el valor de los certificados universitarios se tornaba creciente debido, entre otras cosas, a las importantes transformaciones de la estructura social y económica del llamado “milagro mexicano” (Fuentes 1989, 3). Para los años sesenta del siglo xx, el número de personas que alcanzaban a cubrir los requisitos escolares suficientes para acceder a la educación superior era muy reducido, pero empezó a crecer la presión social encaminada a la ampliación de las oportunidades de formación profesional.

La desigualdad del acceso a la educación universitaria entre las regiones y estados del país era enorme. El centralismo político y económico característico de México se reflejaba claramente en el sistema de educación superior, y constituía uno de los principales obstáculos que enfrentaban los jóvenes para acceder a este nivel de estudios.⁴ La migración juvenil hacia las ciudades

² En 1910 Justo Sierra señaló que no existía una continuidad entre la Real y Pontificia Universidad de México y la Universidad Nacional, sin embargo, esta última aglutinó a las instituciones científicas y culturales surgidas en la Colonia y en el siglo xix.

³ Cabe señalar que la Ciudad Universitaria de la UNAM constituye el espacio simbólico de la vida universitaria en México e incluso en el subcontinente latinoamericano; estéticamente es paradigmático porque se le representa como una pieza artístico-arquitectónica que incluso ostenta la categoría de Patrimonio de la Humanidad. También lo es porque tiene la fama de ser un espacio amplio, bien equipado para realizar actividades deportivas y culturales, relativamente libre y seguro en el que se materializa la autonomía temporal y espacial de la categoría social “juventud universitaria” como experiencia juvenil. Por su parte, también este espacio es afamado por producir gran parte de la investigación que se hace en México.

⁴ Para el caso que nos ocupa, es decir, el estudio específico de la ENES Mérida, es importante destacar que, para los años veinte del siglo pasado, el sistema de educación superior en México estaba integrado por la Universidad Nacional (que luego de dos décadas de su fundación alcanzaba su autonomía) y cinco IES más: las universidades de Puebla, Nacional del Sureste (en Yucatán), Autónoma del Estado de Michoacán, de Guadalajara, y el Instituto Científico y Literario de San Luis Potosí (Robles 1983, 116-122). Es importante señalar esto porque en Yucatán la educación superior tiene un referente institucional que goza de gran abolengo histórico y reconocimiento nacional. Se adjudica a la UADY esta herencia.

experimentó un crecimiento significativo y la matrícula de educación superior también se incrementó.

Para 1960, la oferta institucional de la capital del país representaba más de la mitad de la nacional, y poco más de dos terceras partes del estudiantado matriculado cursaba sus estudios en el Distrito Federal. Por su parte, la importancia cuantitativa de la UNAM era muy notable (véase tabla 1).

Distribución de la población escolar de licenciatura, según matriculación en el D. F., la UNAM y el resto del país 1960, 1970, 1990 y 2006				
	1960	1970	1990	2006
D. F.	68.0 %	52.7 %	23.4 %	16.6 %
UNAM	50.8 %	30.3 %	12.2 %	16.6 %
Resto del país	-	46.0 %	68.1 %	72.8 %
Total de la matrícula	80 643	208 400	1 078 100	2 150 140

TABLA 1. Distribución de la población escolar de licenciatura.
Fuente: tomado de Gonzalez Rubí (2008).

Poco a poco, con el paso del tiempo, la educación superior se fue extendiendo hacia otros lugares de la república y el peso de la UNAM disminuyó, en términos de matrícula. Sin embargo, lo dicho por González Rubí resulta esclarecedor de lo que siguió siendo CU:

al centralismo geográfico se sumó la concentración institucional, esta última con el valor agregado de convertir a la Universidad Nacional en el modelo académico de referencia para las IES de nueva creación y en la unidad académica donde se aglutinaba el prestigio y la realización de actividades académicas que rebasan el trabajo en las aulas, como es el caso de la investigación y la difusión de la cultura (Gonzalez Rubí 2008, 17).

DESCONCENTRACIÓN CONCENTRADA Y DESCENTRALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El rectorado de Pablo González Casanova (1970-1972) se distinguió por ser de modernización y crecimiento para la institución. Para el autor de *La democracia en México*, el sentido democrático de la universidad iba en dos vertientes “apertura de los estudios superiores a un número cada vez más grande de alumnos [...] y mayor participación en la responsabilidad y decisiones universitarias por parte de los profesores y estudiantes” (González Casanova 1979, 150).

La idea de González Casanova radicaba en que el crecimiento de la matrícula debía orientarse a incorporar a sectores sociales históricamente excluidos de la educación superior y pensó en un modelo de bachillerato innovador que rompiera con los esquemas de la educación bancaria, cuyo objetivo es el depósito enciclopédico de conocimiento en el alumno. Con esta idea implementó un proyecto que, en 1971, dio origen al sistema de bachillerato Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Para 1973, el CCH contaba con cinco planteles, distribuidos a lo largo y ancho de la zona metropolitana del Valle de México (ZMVM): Naucalpan, Sur, Azcapotzalco, Oriente y Vallejo.

En otra vertiente de la desconcentración, todavía bajo la rectoría de González Casanova, en 1972, se fundó el Sistema de Universidad Abierta (SUA). Esta modalidad educativa contendió con el problema de la creciente demanda de acceso a la universidad que existía sobre todo en la ZMVM y permitió el acceso de un mayor número de estudiantes.

Por su parte, el rectorado de Guillermo Soberón impulsó la redefinición —política, administrativa, laboral y académica— de la institución. Su forma de hacer política universitaria incluyó llevar una buena relación con el gobierno de la república. En su período como rector (1973-1981) la política institucional se orientó hacia los discursos de la “modernización educativa” y la “desconcentración”.

Soberón habló explícitamente de planeación y de descentralización de la UNAM. Implementó el Programa de Descentralización de Estudios Profesionales, a partir del cual se creó la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), con cinco planteles: Cuautitlán, Acatlán, Iztacala, Aragón y Zaragoza.

za.⁵ El objetivo fue atender la demanda creciente de educación superior en la zona conurbada de la Ciudad de México. Estas escuelas quedaron ubicadas lejos del campus CU a fin de que fueran receptoras de la cada vez mayor demanda de estudiantes de zonas periféricas de la Ciudad de México.⁶

Efectivamente, con la fundación de las ENEP, la UNAM se acercó a jóvenes de sectores sociales que antes difícilmente ingresaban a ella. Esto significó, entre otras cosas, una mayor diversificación institucional, acompañada de una alta disparidad en los niveles de calidad y de incremento en la desigualdad social entre el estudiantado. Se tornó notable que en la UNAM conviven circuitos diferenciados de prestigio y calidad que jerarquizan a las dependencias y que funcionan como estructuras de oportunidades desiguales (Darenhdorf 1983). Esto resulta particularmente relevante para entender la subjetividad que existe en torno a lo foráneo de las entidades unamitas.

Actualmente, está claro que los distintos campus de la UNAM fungen como fronteras entre posiciones sociales e imaginarios culturales. Estudiar licenciatura en la UNAM no sucede entre iguales; se trata de una relación entre un “nosotros” en el que hay “otros”: otros diferentes, otros con más o menos recursos y oportunidades. Consecuentemente, esto influye en las vivencias y sentidos en torno a la escuela y las experiencias estudiantiles.

⁵ Hoy en día, cada una de estas escuelas ya ha alcanzado la categoría de facultad.

⁶ Con todo y este avance, hasta fines del siglo xx, en lo que toca a su función docente, la UNAM había mostrado escasa capacidad para situarse fuera del territorio de la ZMVM. Aunque efectivamente se había diversificado y crecido fuera del área metropolitana, tal dinámica había correspondido principalmente a centros e institutos de investigación; poco se había hecho por desconcentrar la docencia. En el marco del Programa de Descentralización, durante el rectorado de Soberón, se implantaron políticas de desarrollo planeado de grupos de académicos e investigadores de excelencia en puntos estratégicos del país. Se creó el Centro de Investigación sobre Fijación de Nitrógeno en Cuernavaca, siendo la primera entidad académica que se estableció fuera de la zona metropolitana; hasta entonces, sólo existían estaciones y subestaciones de investigación de entidades de Ciudad Universitaria. Asimismo, para promover el desarrollo científico del país, fomentó proyectos y programas en diferentes puntos del país. Entre ellos: el Observatorio Astronómico de San Pedro Mártir; las estaciones biológicas de Chamela y Los Tuxtlas; la Estación Regional del Noroeste del Instituto de Geología, y se adquirió el buque oceanográfico “El Puma”. Además, en colaboración con el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), intensificó la creación del Centro de Investigación Científica y de Educación Superior, en Ensenada; y el Centro de Investigaciones Biológicas, en La Paz, ambos en Baja California; y los centros de Investigación en Óptica y de Investigación en Matemáticas, en Guanajuato (UNAM 2020).

CRISIS INSTITUCIONAL Y REPLANTEAMIENTO DE LA DESCONCENTRACIÓN

En el marco de una propuesta de reforma universitaria, en marzo de 1986, el rector Jorge Carpizo presentó a la comunidad universitaria y a la opinión pública un diagnóstico de la institución titulado *Fortaleza y debilidad de la UNAM*. Como escribió Raúl Trejo Delarbre:

En 30 puntos, Carpizo describió las carencias de una Universidad gigantesca y mal organizada; en algunos aspectos se da una fuerte centralización que ahoga a las dependencias académicas, y en otros no existe ningún control [...] La gran magnitud de la Institución ha tendido a favorecer una grave inercia e inamovilidad en sus más diversos aspectos. En varias facetas la Universidad ha perdido el buen sentido de la competitividad para superarse y ser mejor (Trejo Delarbre 2000, 223).

El texto presentado por Carpizo generó polémica en la comunidad académica y derivó en una huelga estudiantil que abrió paso a la posterior preparación de un Congreso Universitario en 1990. Con todo y que el texto *Fortaleza y debilidad* apuntaba que la UNAM sufría de “gigantismo” y que su enorme tamaño la volvía inoperante y poco competitiva, los problemas de concentración y centralización de las actividades académicas no figuraron como parte de los temas prioritarios del documento ni del Congreso Universitario.

Para entonces, la oferta pública de educación superior en el país y, particularmente en la capital, no alcanzaba a satisfacer la demanda. Por varios años, en distintas avenidas de la Ciudad de México se dejaron sentir las manifestaciones de jóvenes, muchos acompañados de sus padres, que no habían logrado ingresar a la UNAM ni a las instituciones más prestigiadas de la ZMVM.

Debido, entre otras cosas, a las características demográficas de la ZMVM y a que los campus de las universidades públicas con prestigio (UNAM, IPN y UAM) se ubican en esta zona, el problema de los aspirantes rechazados se presentó con más severidad que en otras regiones del país. En las protestas participaban estudiantes egresados de bachilleratos públicos y privados que intentaban ingresar a la licenciatura y no habían sido aceptados. En 1995, surgió el Movimiento de Excluidos de la Educación Media Superior y Superior, mejor conocido como “movimiento de los rechazados”.⁷

⁷ En 1995 se dio la cifra histórica de 110 000 estudiantes rechazados del nivel medio-superior y superior que aspiraban a ingresar a la UNAM.

A inicios de 1997 tomó protesta como rector Francisco Barnés de Castro. Muy pronto, previa consulta abierta a la comunidad universitaria, el rector presentó el *Plan de Desarrollo 1997-2000*. Su proyecto no contemplaba crecimiento de la matrícula, ni hablaba de desconcentración o descentralización, pero en el documento titulado *Principios y criterios para el ingreso a la Universidad y su permanencia en la misma*, hablaba de mejorar el aspecto cualitativo de la formación. Como parte de su proyecto se llevaron a cabo las siguientes acciones: 1) retirar el apoyo y pase automático a las llamadas prepas populares; 2) modificar el Reglamento General de Ingreso, y 3) modificar el Reglamento General de Exámenes. En este último aspecto el tema central giró en torno al pase automático y su eventual desaparición.

En su comparecencia ante el Congreso de la Unión para solicitar el presupuesto anual de la UNAM a la federación para el año 1998, el rector Barnes de Castro solicitó un aumento del treinta por ciento respecto al año anterior. De manera pública, aceptó revisar y cambiar el Reglamento General de Pagos (RGP), mismo que fue modificado el 15 de marzo de 1999 por el Consejo Universitario; las cuotas de inscripción para la UNAM quedaban indexadas al salario mínimo.⁸

El 20 de abril de 1999 inició la huelga estudiantil de la UNAM nombrada “movimiento anti-cuotas”, “huelga de fin de siglo” y “movimiento del CGH”. La institución permaneció cerrada durante diez meses, lo que provocó la renuncia del rector Barnes y la derogación de las modificaciones al RGP. Las instalaciones de la UNAM fueron recuperadas por las autoridades universitarias recurriendo a la policía: la madrugada del 6 de febrero del 2000 ingresaron a CU más de dos mil elementos de la Policía Federal Preventiva.

LA MEJOR UNIVERSIDAD DE MÉXICO

Una vez que el paro estudiantil fue resuelto, la nueva rectoría de la UNAM estuvo a cargo de Juan Ramón de la Fuente, quien inició un proceso de restauración institucional, poniendo énfasis en la reconstrucción de la imagen,

⁸ Esta acción se traducía en diez días de salario mínimo (510 pesos, valor de 1999) para bachillerato y de quince días de salario mínimo (680 pesos, valor de 1999) para la licenciatura, cuotas no retroactivas para alumnos ya inscritos.

el liderazgo y el prestigio académico de la máxima casa de estudios. De la Fuente generó un discurso político de defensa de la integridad de la institución y buscó dejar atrás la imagen de desgaste y conflicto que le había traído la interminable huelga.

En los años noventa, como apunta Adrián Acosta (2002), el modelo de la Research University estaba implícito en los criterios de evaluación de las instituciones y de sus programas. Con base en ello, la estrategia de fortalecimiento académico institucional de Juan Ramón de la Fuente se encaminó a fortalecer la formación de cuadros científicos y a dar visibilidad a la producción científica unamita con reconocimiento nacional e internacional.⁹ Asimismo, trabajando principalmente con un lenguaje simbólico, De la Fuente se afanó en ponderar la importancia de las humanidades en la institución y, durante su rectorado, la UNESCO reconoció a CU como Patrimonio Cultural de la Humanidad. Su inscripción en esta lista valió para que este campus sea considerado de valor excepcional y universal, como sitio cultural que debe ser protegido para el beneficio de la humanidad.

Por su parte, en un contexto en el que la competencia público-privada y la diferenciación entre instituciones de educación superior se había agudizado, los *rankings* posicionaron a la UNAM como la mejor universidad de México y una de las mejores del mundo. La institución se volvió a erigir como la más demandada por los y las jóvenes mexicanos para cursar estudios de bachillerato, licenciatura y posgrado (Didrikson Takayanagui 2003) y, nuevamente, el tema del acceso y del rechazo de aspirantes se tornó crítico.

No es un problema nimio el que la tasa de aceptación de aspirantes a licenciatura acuse a la UNAM de ser una institución de educación superior altamente selectiva. Como lo ha dicho Hugo Aboites, esta institución, por su historia, su importancia en la investigación nacional y tamaño de su matrícula, es una pieza estratégica en el ajedrez de la universidad mexicana (Aboites 2011) y, como lo mostró la huelga de 1999, los jóvenes mexicanos se encuentran dispuestos a movilizarse para defender su derecho a la educación pública, gratuita y de calidad.

⁹ El 20 de junio de 2003 el H. Consejo Universitario aprobó la creación de la licenciatura en Ciencias Genómicas que fue la primera en campus universitarios foráneos. Fue gestada y gestionada por un grupo de investigadores e investigadoras adscritos principalmente a dependencias de investigación ubicados en el estado de Morelos, y la licenciatura se ubicó en las instalaciones de la UNAM, en la ciudad de Cuernavaca.

UNIVERSIDAD DE LA NACIÓN

El 17 de noviembre de 2007 tomó posesión un nuevo rector, José Narro Robles. Narro implementó una campaña mediática que publicitó a la UNAM como la “Universidad de la Nación”. Con este discurso, instaló campus foráneos llamados Escuelas Nacionales de Educación Superior (ENES), en varios estados de la República. La función principal que cumplen estos campus es la docencia, pero en ellos también se desarrolla investigación, extensión y vinculación.

A la fecha, han sido fundadas cuatro ENES: León (2010) que extendió sus actividades hacia otros lugares de Guanajuato, creando la Unidad de Extensión San Miguel de Allende (UESMA) en 2012; Morelia, que se fundó en esta ciudad de Michoacán en 2012;¹⁰ Juriquilla, fundada en el estado de Querétaro en 2019 y; en 2020, se inauguró la ENES Mérida, en Yucatán.

Para ese entonces, el gobierno en turno —el de Andrés Manuel López Obrador— había tomado el compromiso de “garantizar el cien por ciento de inscripción a todos los jóvenes que deseen ingresar a las universidades” (AMLO, Boletín de campaña 057, 22 de noviembre, 2022) y el Artículo Tercero Constitucional había elevado a rango de obligatoria y gratuita a la educación superior en México. Como ha dicho Julio Astudillo (2021), estas acciones cargaron sobre la espalda de la educación pública, y principalmente sobre la UNAM, la responsabilidad de multiplicar esfuerzos para dar cabida a quienes de otra manera no hubieran podido acceder a las aulas ni a la instrucción universitaria. Aquí la razón de ser de las sedes foráneas.

LA UNAM EN YUCATÁN

Cuando en Mérida se inauguró la ENES ya funcionaban en el territorio yucateco varias dependencias de la UNAM. A fin de dotar a estas entidades de una

¹⁰ Morelia cuenta, además de la ENES, con la presencia del Instituto de Radioastronomía y Astrofísica, del Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental (CIGA), del Instituto de Investigaciones en Materiales, Unidad Morelia, del Instituto de Investigaciones en Ecosistemas y Sustentabilidad (GIES), del Centro de Ciencias Matemáticas, del Instituto de Geofísica, Unidad Michoacán, y de la Unidad de Investigaciones sobre Representaciones Culturales y Sociales (UDIR).

estructura académica-administrativa sólida y de fortalecer su desempeño descentralizado, el 9 de mayo de 2017, ya en el rectorado de Enrique Graue, apareció en la *Gaceta* el “Acuerdo para la descentralización académico-administrativa del Campus universitario en Yucatán”. Entre sus considerandos están:

Que la Universidad, en ejercicio de su autonomía, tiene la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí misma y organizarse como lo estime conveniente para impulsar el fortalecimiento de sus campus al interior del territorio nacional, mejorando así los servicios de apoyo a la actividad académica y administrativa.

Que la UNAM ha avanzado en el proceso de descentralización académico-administrativa, por lo que desde hace más de quince años realiza actividades de docencia, investigación y extensión de la cultura en el estado de Yucatán, a través de las facultades de Ciencias y Química, de los institutos de Ingeniería y de Investigación en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas y del Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales.

Que las facultades de Ciencias y Química, así como los institutos de Ingeniería y de Investigación en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas han establecido mecanismos sólidos de colaboración para la ejecución de acciones conjuntas en el marco de la Unidad Académica de Ciencias y Tecnología de la UNAM en Yucatán, en sus sedes de Sisal y del Parque Científico y Tecnológico, que han propiciado una utilización más eficiente de los recursos humanos y materiales y les ha permitido realizar de mejor manera sus actividades tendientes a fomentar el desarrollo científico y tecnológico.

Que en sesión de Consejo Universitario celebrada el 30 de agosto de 2017, se aprobó la creación de la Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Mérida (ENES Mérida), con el objetivo de fortalecer la oferta educativa de la región e integrar de manera sólida y permanente a las diversas entidades y dependencias que han formado un importante capital humano en beneficio de la sociedad de esa zona.

Que la UNAM mantiene una estrecha colaboración con el gobierno del Estado de Yucatán a través de la realización de acciones conjuntas enmarcadas en un convenio general de colaboración, cuyo objeto es la colaboración entre las partes para estructurar proyectos de investigación, formación profesional, extensión y de difusión de la cultura, tendientes a promover el desarrollo regional y nacional, y participar en el Sistema de Investigación, Innovación y Desarrollo Tecnológico del Estado de Yucatán (SIIDETHEY).

Que en el Estado de Yucatán la UNAM opera los Laboratorios Nacionales de Resiliencia Costera (LANRESC) y de Ciencias de la Sostenibilidad (LANCIS) nodo Mérida. Que las entidades académicas de la UNAM establecidas en la región de la Península de Yucatán cuentan con el apoyo de una Unidad de Procesos Adminis-

trativos, dependiente del Patronato Universitario, que las apoya en la gestión de sus trámites y lleva el registro contable y presupuestal de sus ingresos y egresos.

Que para facilitar el funcionamiento administrativo, es conveniente integrar administrativamente, el Campus de la UNAM en Yucatán con la Escuela Nacional de Estudios Superiores Mérida, la Unidad Académica de Ciencias y Tecnología de la UNAM en Yucatán, en sus sedes Sisal y Parque Científico y Tecnológico, y el Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales, así como todas aquellas entidades académicas que se aperturen en la zona.

Estos considerandos relatan que las actividades académicas que desempeñan los y las unamitas en la entidad son vastas y cuentan con una importante infraestructura académico-administrativa de apoyo. Por lo que parece, la participación de la institución en la formación de recursos humanos y en el desarrollo de la región ha sido bienvenida y vista con beneplácito por los gobiernos yucatecos que han donado edificios y terrenos para albergarla. Por su parte, la UNAM ha realizado inversiones para construir y mantener escuelas, centros, institutos, bibliotecas y museos. Todo esto en el marco de un Convenio General que firmaron la UNAM y el gobierno de Yucatán, el 15 de diciembre de 2010, para realizar proyectos de investigación, formación profesional y difusión de la cultura, con la finalidad de promover el desarrollo de dicha entidad.

UNA ESCUELA SIN CAMPUS

La ENES Mérida fue aprobada para su creación por el Consejo Universitario en agosto de 2017 y comenzó a funcionar en el año escolar 2019-1 (es decir, segundo semestre de 2018). Como aún no contaba con edificio propio, la escuela impartió clases en unidades alternas. Inició con seis carreras: dos ya existentes (licenciatura en Manejo Sustentable de Zonas Costeras, y licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales) que, hasta entonces, eran impartidas en la Facultad de Ciencias y en el CEPHCIS, respectivamente, y a las que se añadieron la licenciatura en Ciencias Ambientales (LCA) y la licenciatura en Ciencias de la Tierra (LCT); para el año lectivo 2020-1 abrió la licenciatura en Geografía Aplicada (LGA) y en 2022 la licenciatura en Ecología (LE).¹¹

¹¹ Para 2024 abrirá la licenciatura en Sociología Aplicada (SA).

La ENES Mérida comenzó actividades en al menos cinco sedes distintas. Los primeros tres meses, los estudiantes tomaron clases en las instalaciones de lo que se conoció como Edificio Norte de la ENES Mérida, ubicado en la colonia Juan B. Sosa, en Chuburná, Mérida. A partir de 2019 las licenciaturas de LMSZC, LCA y LGA fueron instaladas en la Universidad Politécnica de Yucatán (UPY), localizadas a un costado de donde actualmente se encuentra el campus principal de la ENES Mérida. Algunas actividades de educación continua se llevaron a cabo en la sede Colón, ubicada en el primer cuadro de la ciudad en la colonia García Ginerés, y algunas clases de la LDYGI se mantuvieron en las sedes históricas del CEPHCIS (edificio de Dragones en el centro histórico y ex sanatorio Rendón Peniche, en la colonia Industrial) (imagen 1).

El cambio continuo, la dispersión de sedes y la imposibilidad de concentrar las actividades en una sola ubicación académica afectaron muy significativamente la experiencia estudiantil de las primeras generaciones de la ENES Mérida. Como ellas y ellos mismos nos comentaron: “no tuvimos campus” y, por supuesto, esto afectó la interacción y la convivencia escolar y trastocó la posibilidad de construcción de sentido de pertenencia y de comunidad.

AGENCIAMIENTO FEMENINO

El 14 de febrero de 2020, el rector Enrique Graue inauguró el nuevo campus de estudios profesionales en la ciudad de Mérida. En el acto estuvieron presentes el gobernador de Yucatán, Mauricio Vila, y el director de la ENES Mérida, Xavier Chiappa. También acudió el presidente municipal de Ucú, que es el municipio en donde se localiza el campus, así como un importante número de funcionarios universitarios y de la entidad. La ceremonia fue simbólica porque, por un lado, desde enero de ese año los y las estudiantes habían sido trasladados a las nuevas instalaciones y, por otro, porque para la fecha de la inauguración formal la obra todavía no se había terminado.

Intentando mostrar una cara receptiva ante las demandas por la desigualdad de género, las autoridades de esta ENES colocaron baños mixtos en los edificios del nuevo campus. Esta iniciativa no fue bien recibida principalmente por las mujeres estudiantes, que la interpretaron como exceso de tolerancia y falta de sensibilidad de las autoridades locales frente a la violencia machista que habían sufrido y denunciado.

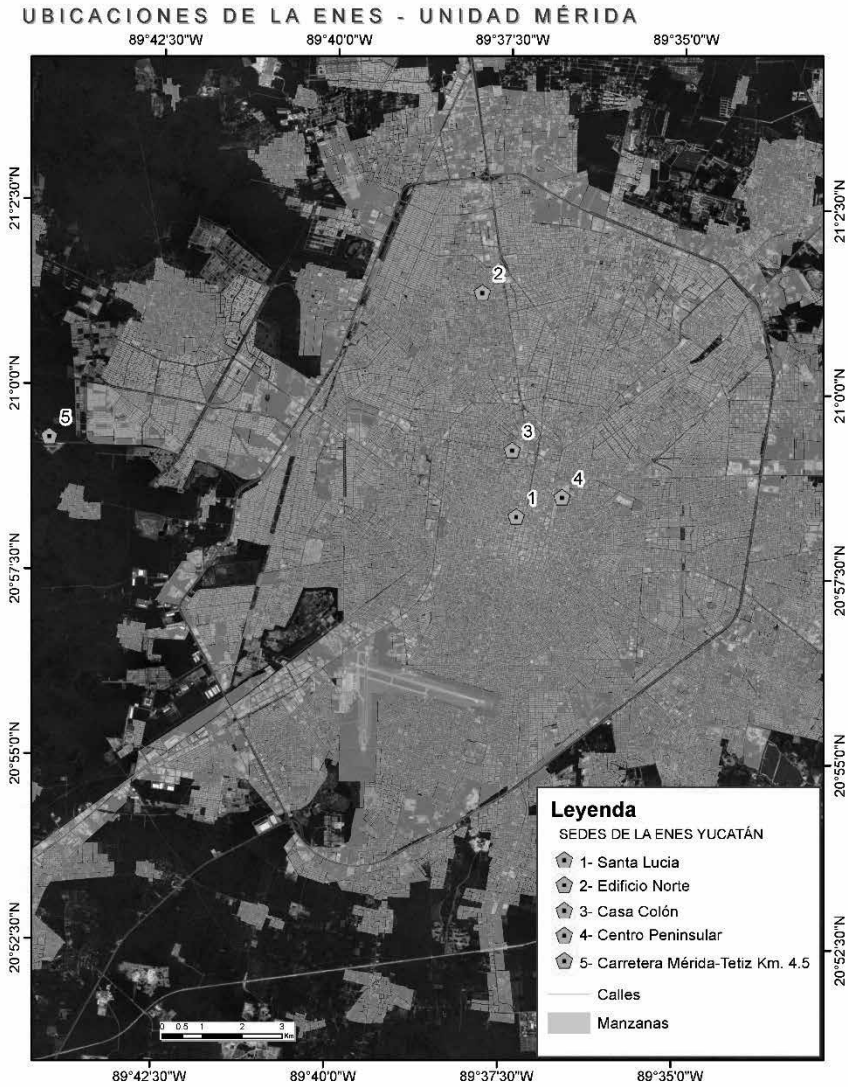


IMAGEN 1. Dispersión del campus de la ENES Mérida, durante el inicio de sus actividades académicas (2018).*

*Los pentágonos muestran las sedes que han albergado la ENES Mérida.

Bajo las circunstancias acaecidas, los baños mixtos fueron considerados riesgosos y, para hacérselo saber al rector, el día de la inauguración formal de la ENES, varias estudiantes, usando el pañuelo verde que es símbolo de la lucha feminista, se plantaron frente a él para mostrarle su descontento. Le entregaron un pliego petitorio, gritaron “tiene quince días para responder” y lanzaron la amenaza de tomar las instalaciones de la ENES Mérida. Al final del evento, las activistas realizaron una actuación performativa en las escaleras del edificio de docencia utilizando la arenga feminista “El patriarcado se va a caer, se va a caer”. Cabe mencionar que el gobernador Mauricio Vila también recibió el pliego petitorio y presenció la actuación. Fue evidente su consternación.¹²

Subrayar este suceso no es nimio. El repudio que mostraron las estudiantes hacia la existencia de baños mixtos en la ENES Mérida encuentra causa en las acusaciones contra miembros de la comunidad universitaria (estudiantes, trabajadores y docentes) que, supuestamente, habían realizado actos de acoso y violencia de género contra alumnas. Las denuncias formales no se habían hecho, por lo cual las autoridades no habían actuado en consecuencia y el clima de convivencia era tenso.

Para hacer visibles las violencias institucionales, las activistas han hecho tenderos. Los pasillos, las escaleras, los baños, las puertas, pizarrones y ventanas suelen ser utilizados para “tender” y hacer públicas quejas y denuncias, principalmente sobre violencias de género, pero también respecto a otros temas que causan malestar en las y los alumnos.

No cabe duda de que en la ENES Mérida, la presencia y la acción de las estudiantes mujeres ha sido muy notable. Las ha configurado como personajes centrales de la vida cotidiana y de los procesos de transformación de la institución, trayendo consigo, entre otras cosas, una organización estudiantil generizada.

EL PASE

Casi recién fundada, durante el periodo marcado por el desplazamiento de sedes y personas de un lado a otro, la ENES Mérida implementó el Programa de

¹² El lunes 17 de febrero una nota del portal “Haz ruido” publicó lo acaecido y señaló que existe una lista de treinta agresores al interior de la comunidad UNAM en la Península (“Baños mixtos” 2020).

Atención a la Salud Emocional (PASE), ya existente en el campus central. Contó con apoyo institucional del Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales (CEPHCIS) y comenzó a operar oficialmente en octubre de 2018 con tres psicólogas que brindaban atención gratuita a los y las estudiantes. Al igual que todas las actividades de la ENES, el PASE fue trashumante. Arrancó funciones en Casa Colón, pasó por Juan B. Sosa, Casa Lol Be y finalmente Ucú.

Tan sólo a un mes de inaugurado formalmente el campus de la ENES Mérida, en marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que la enfermedad causada por el coronavirus COVID-19 debía ser considerada una pandemia. Recomendó a la gente quedarse en casa y adoptar varias medidas de distanciamiento físico a fin de evitar la propagación del virus. Al igual que el conjunto de la sociedad, el mandato de “quédate en casa” significó el inicio de una etapa de incertidumbre.

La UNAM suspendió todas las actividades presenciales y, bajo el lema de “la UNAM no para”, se llevaron a cabo actividades a distancia.¹³ En el caso de la docencia, se adoptó la modalidad en línea y en la ENES Mérida el ejercicio resultó relativamente exitoso, pero la pandemia se prolongó por espacio de dos años y el mandato de “quédate en casa” duró demasiado y el encierro afectó las emociones de los y las universitarias y magnificó las incertidumbres, las desconfianzas y los malestares.

La pertinencia del PASE resultó indiscutible. La demanda rebasó las expectativas; no sólo estudiantes sino, académicos y trabajadores pidieron ser atendidos. Con la llegada de la pandemia en marzo de 2020, al igual que el resto de los servicios de la institución, el PASE funcionó en modalidad virtual. De acuerdo con las psicólogas participantes en el programa, la pandemia tuvo importantes consecuencias emocionales en los estudiantes. Muchos acudieron al PASE por angustia, depresión, ansiedad, miedo, etcétera, hasta enfermedades mentales más profundas. La crisis sanitaria recrudeció las preocupaciones sociales que ya se tenían previamente, y, de acuerdo con los diversos contextos y problemáticas, incrementó el peso de las vulnerabilidades particulares (alcoholismo, abandono escolar, abandono personal, soledad, desnutrición, obesidad y más).

¹³ Una serie de iniciativas comenzaron a llevarse a cabo por parte de la institución, desde la apertura de cuentas y salas Zoom personalizadas para el personal académico, hasta becas que incluían tabletas y módems para los alumnos, entre otras.

Ante la alta demanda de servicios y la falta del apoyo requerido para el buen funcionamiento del programa, las psicólogas decidieron retirarse y el PASE desapareció. La recién creada Secretaría de Atención a la Comunidad de la ENES Mérida asumió los servicios de atención a la salud emocional que demandaba la población estudiantil. La demanda siguió incrementándose así como las quejas de que lo que se estaba haciendo no era suficiente para atender los malestares psico-emocionales del estudiantado.

#UNAMNOPAGA

A principios de 2021, hubo profesores y ayudantes de asignatura de la UNAM que denunciaron que, desde inicio de la pandemia, habían estado trabajando sin recibir pago. Mostraron su descontento haciendo paros de actividades y, muy pronto, comenzaron a surgir las muestras de solidaridad de la comunidad universitaria tomando instalaciones y haciendo manifestaciones, a las que se sumaron varios planteles, incluida la ENES Mérida (se registró un paro y los alumnos organizaron movilizaciones en modalidad virtual).

“¡La UNAM no para, pero tampoco paga!” y “¡La UNAM sí se detiene!” fueron consignas que se agitaron durante el movimiento. Coreándolas, el movimiento fortaleció la subjetividad que apunta a que en la UNAM la docencia es una función mal remunerada y que la precariedad laboral de profesores de asignatura es enorme; también se deslegitimó el poder institucional que se afanaba en mostrar que tenía la capacidad de mantener a la institución abierta y trabajando, en condiciones de crisis.

Durante el movimiento, las y los estudiantes exhibieron gastos de cafeteras, ceniceros y mobiliarios adquiridos por administrativos y funcionarios. Estos gastos fueron interpretados como excesivos, en un contexto de crisis sanitaria y penurias económicas. Salió a relucir el tema de la desigualdad de condiciones laborales que existe en la UNAM, destacando —de manera exagerada— el alto sueldo que tienen los altos cargos de la Universidad y algunos académicos de carrera, mientras que hay profesores —de asignatura— que reciben sueldos mensuales insuficientes o que, incluso, no se les paga.

De la solidaridad que desataron las consignas se puede resaltar el contenido simbólico que delata la identificación de jóvenes que estudian en la ENES Mérida con académicos de la UNAM que se encuentran en condiciones de

vulnerabilidad laboral, así como el malestar emocional que les causan las desigualdades sociales que acompañan sus experiencias juveniles y estudiantiles. Este malestar asociado a la baja en el rendimiento académico y/o el aprendizaje percibido por estudiantes durante la pandemia, y acompañado de los problemas anímicos que proliferaban entre ellos, movilizó una mayor cantidad de emociones negativas contra las autoridades, profesores, compañero(as), trabajadores e incluso contra sí, generando un círculo de afectación mutua entre el malestar emocional y la relación virtual entre profesores y estudiantes.

Entonces, en un marco de tensión institucional surgieron, entre el estudiantado, clasificaciones de sus profesores marcando la diferencia entre “privilegiados” y “precarios”. Con eso, los reclamos acerca de la desigualdad en las condiciones de trabajo del personal académico de la UNAM se intensificaron. Las y los alumnos se organizaron exigiendo a los profesores de asignatura hacer lo correspondiente. Pero, al no encontrar la respuesta esperada se gestó un clima de desconfianza de alumnos hacia el conjunto de los profesores, fueran de tiempo completo o de asignatura.

Contra las autoridades las y los estudiantes desarrollaron sentimientos de recelo y sospecha, acusándolas de “lavarse las manos” y de “querer tomar represalias”. Ya no era únicamente la falta de pago a profesores lo que se esgrimía, sino el compromiso que deberían tomar las autoridades de la ENES, incluyendo profesores y profesoras, de garantizar que no habría castigos de ninguna índole contra quienes participaron en el paro y las movilizaciones. Los diálogos que se organizaron se convirtieron en “diálogo de sordos”: las y los estudiantes aparecían en las reuniones virtuales convocadas, pero cambiaban sus nombres en las pantallas y las dejaban oscuras; no prendían sus cámaras y su presencia permanecía en el anonimato.

El paro se prolongó por espacio de dos meses. En este lapso se realizaron asambleas estudiantiles, de profesores, mixtas (profesores y alumnos), de inter sedes y asambleas generales que convocaban a llevar a cabo asambleas generales universitarias (AGU). Se celebraron reuniones y mesas de diálogo con las autoridades, aparecieron demandas que derivaron en pliegos petitorios, existieron compromisos y acuerdos, hubo acusaciones de complot, de esquiroles, de sabotadores, etcétera. Ante el inminente cierre del curso escolar, para estudiantes y profesores la situación de incertidumbre se volvió preocupante, ya que a esas alturas parecía casi imposible recuperar el semestre. Luego de la asamblea del día 17 de mayo en la cual se reiteraron las demandas

exigidas se decidió levantar el paro y cuatro días después se retomaron las actividades docentes en la ENES Mérida, pero, a todas luces, la comunidad quedó desgastada.

DE REGRESO AL CAMPUS

El semestre 2022-1, que inició en agosto de 2021, significó la entrada de la segunda “generación COVID-19”. El proceso de vacunación de la población se encontraba avanzado, pero sin alcanzar al universo de jóvenes de entre diecisiete y veinticinco años, que es el grueso de la comunidad estudiantil universitaria. Las autoridades de la UNAM decidieron continuar con el trabajo académico en modalidad virtual.

Por su parte, en la ENES Mérida el Consejo Técnico decidió implementar una estrategia que permitiera que el alumnado volviera a las aulas. El protocolo para resguardar la salud y evitar contagios consistió en dividir los grupos de tal suerte que los salones no se saturaran y se pudiera mantener la sana distancia. En general, a las y los estudiantes pisar el campus les causó alegría, aunque entre quienes cursaban los últimos semestres de su carrera hubo sentimientos de recelo pero el estudiantado de nuevo ingreso se sintió feliz de poder vivir. Los de nuevo ingreso se sintieron felices de poder vivir la experiencia de asistir a la universidad y sentirse estudiantes de la universidad “de a veras”.

Después de la pandemia, los baños mixtos desaparecieron del edificio de docencia, aunque se mantuvieron en el de gobierno; se abrió una cafetería, pero funciona a medio servicio; se habilitó la biblioteca y se retomaron las prácticas de campo. Las autoridades colocaron mamparas para la libre expresión del estudiantado, pero los tenderos que acusan acoso y violencia en contra de mujeres siguen apareciendo.

Estos primeros años de existencia de la ENES Mérida no han sido fáciles. La dispersión de sedes, el activismo feminista, la pandemia y el paro han sido sólo algunos sucesos que han estado presentes en las experiencias estudiantiles de los y las jóvenes matriculados en esta escuela. Sin duda, la ENES Mérida logró constituirse en sus primeros años como una comunidad de sentido, dado que desde antes, durante y poco después de la pandemia se han compartido muchas vivencias significativas (Berger y Luckmman 1996). Queda pendiente que esta escuela transite a ser una comunidad, inclusiva, democrática y pacífica.

CAPÍTULO 3. JÓVENES ESTUDIANTES DE LA ENES MÉRIDA

Se mencionó en el capítulo primero de este libro que hablar de las y los estudiantes como jóvenes carece de sentido si las reflexiones y análisis no se sitúan en un contexto histórico y sociocultural específico. En el caso de quienes son estudiantes de licenciatura en la ENES Mérida hay cuando menos dos contextos exigidos que se entrecruzan: la UNAM y Mérida. En el segundo capítulo se hizo referencia al contexto UNAM, y ahora, en el primer apartado del presente capítulo, haremos alusión al contexto local territorial en el que se encuentra inscrita esta sede foránea unamita. Ofreceremos una mirada al universo juvenil-estudiantil en Yucatán, así como a las condiciones institucionales particulares de la ENES Mérida, las cuales constituyen el marco de las experiencias estudiantiles de los y las jóvenes matriculados en esta entidad académica.

En una primera parte de este capítulo, incluimos datos generados por el INEGI y por la Secretaría de Educación Pública (DGPPYEE 2022) que, a grandes rasgos, nos entregan un contexto sociodemográfico del estado de Yucatán y de la ciudad de Mérida, focalizando particularmente el fenómeno de inmigración reciente de jóvenes en edad de realizar estudios de educación superior. También incluimos indicadores sobre el sistema educativo en la entidad y su capital, y acerca de algunas características de estudiantes en el nivel de licenciatura.

En un segundo apartado del capítulo entregamos información específica sobre la ENES Mérida y acerca de sus estudiantes. Los datos generales sobre distribuciones y tendencias del alumnado provienen principalmente de las bases de datos que nos proporcionó la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la UNAM, a través de su Coordinación de Análisis de Resultados de Evaluación Educativa. Asimismo, las estadísticas que presentamos sobre opiniones de estudiantes

derivan de una encuesta *ad hoc* que diseñamos según las necesidades de información del proyecto. Los detalles metodológicos de la encuesta y el cuestionario se incluyen en un anexo al final del texto.

CONTEXTO MERIDANO YUCATECO

En otros trabajos hemos referido el hecho de que en la actualidad Yucatán y particularmente la ciudad de Mérida “están de moda” (Suárez y Torres 2021). Durante la última década, la región se ha convertido en receptora de una importante cantidad de población debido, entre otras causas, al diferencial de seguridad existente respecto a otras zonas del país y a los imaginarios sociales que la representan como un lugar que ofrece “calidad de vida”.

En este tipo de migración, la población es desplazada por violencias regionales y locales, y la decisión de migrar forma parte de la decisión de alejarse de lugares en los que se vive con demasiado riesgo, ya sea por las condiciones de violencia social, delincuencia, inseguridad o por contaminación ambiental. Cabe subrayar que los flujos migratorios motivados por estas causas, más que por la búsqueda de empleo o por factores no inmediatamente económicos, suelen estar ligados a comportamientos de las clases medias, para las cuales, tradicionalmente en México, el acceso de sus jóvenes a la educación superior ha funcionado como una reafirmación identitaria (Loeza 1988).

Según datos del INEGI, en el año 2020, el estado de Yucatán tenía cerca de dos millones de habitantes; un poco más de la mitad de ellos y ellas se ubicaban en la capital de la entidad.¹ En cuanto a la distribución por edades de la población, el proceso de envejecimiento que se encuentra en marcha a nivel nacional ya se ha hecho patente tanto en Yucatán como en Mérida. En los tres casos, entre 2010 y 2020 la tasa de crecimiento de la población total fue mayor que la del grupo de jóvenes de entre dieciocho y veinticuatro años de edad; en el estado de Yucatán el incremento de la población joven duplica el crecimiento registrado a nivel nacional y se triplica en el caso de Mérida (tabla 2).

¹ Según el INEGI, la zona metropolitana de Mérida está conformada por cinco municipios: Mérida, Kanasín, Umán, Conkal y Ucú. De acuerdo con la misma fuente, el crecimiento reciente ha hecho que la marcha urbana se extienda a otros municipios, pero en este trabajo consideramos en los cálculos solamente los cinco mencionados.

México, Yucatán y Mérida. Población total (PT), jóvenes (dieciocho a veinticuatro años) y porcentaje de crecimiento (PC) 2010 y 2020								
Población	2010			2020			Δ % (2010-2020)	
	PT	Jóvenes	PC	PT	Jóvenes	PC	PT	Jóvenes
México	112 148 671	14 147 749	12.6%	126 661 703	14 752 742	11.6%	11.5	4.1
Yucatán	1 952 423	256 255	13.1%	2 317 135	278 747	12.0%	15.7	8.1
Mérida	1 022 816	133 934	13.1%	1 290 538	154 877	12.0%	20.7	13.5

TABLA 2. México, Yucatán y Mérida. Fuente: elaboración propia. La información sobre México puede consultarse en el INEGI (2010b y 2020b). Los datos sobre Yucatán y Mérida se encuentran en el INEGI (2010a y 2020a).

Este comportamiento estadístico es relevante para nuestro tema de investigación ya que permite inferir que la inmigración que ha recibido la entidad, y específicamente Mérida, ha contado con la presencia de una importante proporción de jóvenes en edad de estudiar la licenciatura.

En el campo de la educación, los datos estadísticos colocan a Yucatán, en algunos marcadores educativos, por encima de la media nacional. Sin embargo, en términos de rezago, es decir, de población de quince años y más que no cuenta con educación básica y que no asiste a la escuela, la entidad tiene un indicador mayor que la media nacional: 21.8% contra 19.2% en el año 2020. En cuanto al analfabetismo, para ese mismo año, seis de cada cien personas en el mismo grupo de edad en Yucatán no sabían leer ni escribir, lo que significa que la tasa de analfabetismo era significativamente más alta que la registrada a nivel nacional (4.7%). Por su parte, el grado promedio de escolaridad fue de 9.6%, lo que equivale a casi el primer año de bachillerato; el 5% no tenía ningún grado de escolaridad; 50% tenía educación básica terminada; 23% habían finalizado la educación media superior y el 22% había concluido una licenciatura. Ahora bien, según informa la Subsecretaría de Educación Superior (SES), en el periodo escolar 2020-2021 en la entidad, la cobertura bruta de educación superior tomó el valor de 41.3%, que es un poco menor a la media nacional (42%).

En Yucatán, la presencia del sector privado en la educación superior es importante, tanto así que para el ciclo escolar 2021-2022 la cantidad de escuelas con este tipo de sostenimiento fue notablemente mayor a la correspondiente al sector público.² Vale la pena subrayar que la preeminencia de las instituciones privadas fue todavía más considerable en la modalidad no escolarizada de la educación superior, en la que tanto el alumnado como el número de escuelas y de escuelas y docentes tienen mayoría (véase tabla 3). Obviamente, detrás de este comportamiento está la lógica misma del mercado (mencionada en el segundo capítulo) que tiende a segmentar la oferta pública, mucho más todavía a la privada, y a diversificar orientaciones, calidades y prestigios.

Resulta importante subrayar la feminización que ha registrado la matrícula de las licenciaturas en Yucatán, tanto en el sistema escolarizado como en el no escolarizado (véase tabla 3). Hoy en día, las estudiantes tienen mayor

² En cambio, a nivel bachillerato, tanto los establecimientos como la matrícula son notablemente más numerosos en el sector público que en el privado.

Alumnos, docentes y escuelas de educación superior en Yucatán (ciclo 2021 y 2022)					
Sistema	Sistema escolarizado				
	Alumnos			Docentes	Escuelas
	Mujeres	Hombres	Total	Total	Total
Licenciatura	41 438	37 860	79 298	6 633	123
Posgrado	2 765	2 167	4 932	1 536	69
Público	20 347	23 834	44 181	3 595	43
Privado	23 856	16 193	40 049	4 574	98
Totales	88 406	80 054	168 460	16 338	333
Sistema	Sistema no escolarizado				
	Alumnos			Docentes	Escuelas
	Mujeres	Hombres	Total	Total	Total
Público	1 387	1 214	2 601	210	13
Privado	3 294	2 728	6 022	1 275	41
Totales	4 681	3 942	8 623	1 485	54

TABLA 3. Alumnado, docentes y escuelas de educación superior en Yucatán. Fuente: elaboración propia con información de la DGPPYEE (2022).

representación que los hombres, pero este dato hay que tomarlo con mucha cautela porque el sexo sigue siendo un factor discriminante en los estudios universitarios. Un ejemplo de tal discriminación son los datos de la tabla 3, los cuales revelan que en el sector público escolarizado el colectivo masculino es mayor que el de mujeres y que es en las opciones no escolarizadas, particularmente en las privadas, donde la matrícula femenina ha logrado mayor participación. Esto probablemente se deba a que, por su condición de género, muchas mujeres encuentran dificultades para acceder a los programas públicos escolarizados y hallan una alternativa en la educación a distancia.

Asimismo, en referencia a las desigualdades en la matriculación de mujeres, es sabido que la estructura cultural y los estereotipos han contribuido a identificar las carreras como femeninas o masculinas. En el sector privado, particularmente en la modalidad no escolarizada, predominan las carreras de Ciencias Sociales, Administración y la denominada Educación. Además, hay investigaciones que muestran que conforme se avanza en la carrera, la proporción femenina cada vez es menor (Buquet *et al.* 2013).

Como en el resto del país, el sistema yucateco de educación superior está fuertemente concentrado en la capital de la entidad. En su mayoría, las y los jóvenes que estudian una licenciatura en Mérida son oriundos de Yucatán (véase tabla 4). Entre 2010 y 2020, la representación numérica de quienes no son de la entidad creció significativamente, pasando de diez a catorce por ciento, debido, esencialmente, a inmigraciones de jóvenes estudiantes provenientes de entidades del sureste de la República Mexicana: Quintana Roo, Tabasco, Campeche y Veracruz. En 2010, estas entidades participaban con el 6.6% en el total de estudiantes de educación superior en Mérida y en 2020 el indicador se incrementó a 11.1% (tabla 4).

Junto con la inmigración a Mérida de jóvenes estudiantes de otras entidades se produjo la disminución del porcentaje de jóvenes hablantes de lenguas indígenas que cursan educación superior en esta ciudad. A pesar de que en términos absolutos el número creció (véase tabla 5), se registró una reducción porcentual importante. Esto es especialmente relevante considerando que Yucatán se sitúa en una entidad que registra un alto porcentaje de población hablante de lengua indígena con la cual México tiene una enorme deuda educativa.

Con todo y el crecimiento que ha registrado la matrícula de educación superior en Mérida, en los últimos años no ha habido un aumento significativo en el número de instituciones de este nivel educativo, pero sí un incremento

Distribución porcentual de estudiantes de licenciatura en Mérida, según entidad federativa en la que vivían hace cinco años (2010 y 2020)		
Entidad	2010 (n=21 711)	2020 (n=33 126)
	2010	2020
Yucatán	90 %	86.2 %
Quintana Roo	4.2 %	4.0 %
Tabasco	0.6 %	3.1 %
Campeche	1.7 %	2.0 %
Veracruz de Ignacio de la Llave	0.1 %	2.0 %
Chiapas	1.6 %	0.8 %
Zacatecas	-	0.4 %
Distrito Federal	0.3 %	0.3 %
Estado de México	0.3 %	0.3 %
Guerrero	-	0.2 %
Morelos	-	0.2 %
Oaxaca	0.3 %	-
Puebla	0.1 %	-
Otros	0.5 %	0.5 %
Omisión del tema	0.3 %	-
Total	100 %	100 %

TABLA 4. Distribución según entidad federativa. Fuente: elaboración propia con información del INEGI (2010a y 2020b).

en los programas académicos en las instituciones. El crecimiento se ha dado al interior de las universidades, tecnológicos y escuelas de educación superior y, a la fecha, la ciudad de Mérida se ha convertido en un polo educativo para la formación de profesionistas.

Distribución de estudiantes de licenciatura en Mérida, según condición de lengua indígena (2010 y 2020)				
Lengua indígena	2010		2020	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Sí	378	1.7 %	466	1.4 %
No	21 330	98.3 %	32 660	98.6 %
Total	21 708	100 %	33 126	100 %

TABLA 5. Distribución según condición de lengua indígena. Fuente: elaboración propia con información del INEGI (2010a y 2020a).

Entre todas las instituciones de educación superior que se localizan en la capital yucateca destaca la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) por su tradición y prestigio, sobre todo entre la población originaria de la propia entidad. Todos los años, la demanda de ingreso a esta universidad es mayor que la oferta, por lo cual hay aspirantes que no logran el acceso y se les insta, de antemano, a que revisen la oferta existente de otras instituciones de educación superior del estado. Para el ciclo 2019-2020, 14 421 jóvenes presentaron el examen de ingreso a licenciatura en la UADY y solamente 25.8 %, es decir, 3 725 alumnas y alumnos, fueron admitidos.

Las preferencias de estudio de los y las jóvenes se concentran en carreras “tradicionales”, tanto así que 67 % de aspirantes a ingresar como estudiantes a la UADY se concentró en las carreras de Medicina, Derecho, Arquitectura, Contaduría Pública, Veterinaria, Cirujano Dentista, Enfermería, Mercadotecnia y Negocios Internacionales. En cambio, las carreras del área de ciencias suelen tener muy poca demanda (Mejía 2019).

Hay otras universidades públicas en Mérida, pero ninguna con el prestigio de la UADY. Entre ellas, el Instituto Tecnológico de Mérida, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Tecnológica Metropolitana, El Colegio de Estudios Universitarios del Mayab, la Universidad Politécnica de Yucatán y, por supuesto, la ENES Mérida de la UNAM. El cupo en todas estas universidades es limitado, pero hay carreras con más espacios disponibles de los que se demandan.³

Por su parte, como ya dijimos, universidades privadas hay relativamente muchas. Por mencionar algunas: Universidad Modelo, Universidad Marista de Mérida, Universidad Anáhuac del Mayab, Universidad del Valle de México, Universidad Latino, etcétera. Las hay de diferentes precios y calidades, suelen ofertar sólo carreras con alta demanda y los criterios de selección de estudiantes suelen ser más relajados. Pero, generalmente, los precios de las instituciones privadas con prestigio son elevados en relación con los ingresos que reciben los egresados de una carrera profesional en Yucatán.⁴

Ahora bien, la consideración de que quienes se encuentran estudiando educación superior son ante todo jóvenes, exige reflexionar en su contexto vital más allá de los aspectos educativos y, en este sentido, nos interesa conocer acerca de su condición de parentesco respecto al jefe(a) del hogar. En este punto, la información que entrega la tabla 6 muestra que la gran mayoría de estudiantes de educación superior en Yucatán viven en el hogar familiar, junto a su padre y/o madre y, por lo tanto, apelan a su identidad de hijo o hija.

El panorama estadístico señala que el rubro “otro parentesco” registró un notable incremento entre 2010 y 2020. INEGI agrega en esta clasificación los parentescos que son distintos a los miembros del núcleo familiar,

³ Éste es el caso de la ENES Mérida, que ofrece carreras poco tradicionales, en su mayoría del área de ciencias.

⁴ Yucatán está entre los cinco estados que menos pagan a los egresados, con un sueldo mensual de 4 238 pesos (“Yucatán, uno de los estados” 2020).

cónyuge e hijos, considerando, en cambio, “parentescos por consanguinidad, afinidad o por costumbre, tanto ascendientes, descendientes, colaterales o transversales”. Esto permite pensar que, entre los inmigrantes jóvenes que han llegado a cursar una licenciatura a Mérida, varios viven con parentela de tipo extendido —paguen o no por ello—. Aquí, nuevamente, aludiendo a su doble condición de estudiantes y jóvenes, podríamos inferir que muchos conviven con *roomies* o compañeros de cuarto. Ciertamente, estos *roomies* no son parientes, pero entre los jóvenes que estudian licenciatura este tipo de compañero(as) de estancia es algo deseado, ya que funciona como estrategia para aminorar el impacto del desembolso del alquiler de una vivienda.

Distribución porcentual de estudiantes de licenciatura en Mérida, según parentesco respecto al (la) jefe de hogar (2010 y 2020)		
Parentesco	2010 (n=21 711)	2020 (n=33 126)
Jefe(a)	7.2 %	6.4 %
Esposo(a) o compañero(a)	1.5 %	1.6 %
Hija(o)	78.3 %	74.4 %
Nieta(o)	3.3 %	-
Nuera o yerno	0.4 %	-
Otro parentesco	7.0 %	17.6 %
Sin parentesco	2.2 %	
No especificado	0.1 %	-
Total	100 %	100 %

TABLA 6. Distribución porcentual según parentesco respecto al (la) jefe de hogar. Fuente: elaboración propia con información del INEGI (2010a y 2020a).

JÓVENES ESTUDIANTES DE LA ENES MÉRIDA

Toca ahora dejar las fuentes oficiales de la entidad y comenzar a utilizar la estadística institucional de la UNAM para dar cuenta de las especificidades que atañen al estudiantado de la ENES Mérida, así como los resultados obtenidos de la encuesta que aplicamos en plena pandemia.

Características y comportamiento de la matrícula

La UNAM se sumó a la oferta de educación superior en Yucatán antes de que la ENES se inaugurara. El estudiantado inscrito en algunas de las carreras, que hoy se ofrecen en la ENES, estaba adscrito a la Facultad de Ciencias o a la Coordinación de Humanidades y tomaba clases en la Unidad Multidisciplinaria de Docencia e Investigación Sisal (UMDI, SISAL) o en el Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales (CEPHCIS). Las y los alumnos, que aún se hallaban en el trayecto de su carrera cuando se inauguró la ENES, se fueron integrando paulatinamente como estudiantes de esta escuela. Cuando aún no estaba terminada la construcción de la ENES, la vecina Universidad Politécnica de Yucatán (UPY) les dio cobijo. Este tránsito marcó “radicalmente” —mencionaron alguno(as)— su experiencia estudiantil juvenil en la ENES. Hay que decir que, a la mayoría, no les gustó el cambio.

La ENES Mérida inició formalmente sus actividades en el ciclo escolar 2018-2019. La generación 2019 fue de 85 estudiantes.⁵ Para el siguiente ciclo la generación de nuevo ingreso fue de 152; el total de inscritos era mayor a 230 estudiantes. En un principio, la matrícula se distribuyó en una oferta educativa de cinco carreras: Manejo Sustentable de Zonas Costeras, Ciencias Ambientales, Desarrollo y Gestión Interculturales, Ciencias de la Tierra y Geografía Aplicada. Desde el inicio, el mayor número de estudiantes ha estado concentrado fundamentalmente en las dos primeras (véase tabla 7).

⁵ Varios de los datos que aquí reportamos no son plenamente coincidentes con los contenidos en los informes institucionales del director de la ENES Mérida. Como ya anunciamos, en esta publicación utilizamos información de la CUAIEED de la UNAM. Decidimos utilizar esta fuente debido a la accesibilidad y oportunidad de los datos de la misma y a que entrega información no contenida en los informes. En todo caso, hicimos los análisis de ambas fuentes, y las cifras, aunque no idénticas, son cercanas y las tendencias concuerdan.

También, Desarrollo y Gestión Interculturales tuvo una participación relativamente importante al inicio, sin embargo, en 2022 las nuevas inscripciones en esta carrera decrecieron significativamente.

Carreras impartidas en la ENES Mérida (2019-2022)*						
Carrera	2019-2020	Porcentaje	2020-2021	Porcentaje	2021-2022	Porcentaje
Ciencias Ambientales	67	28.8 %	122	30.7 %	154	31.3 %
Ciencias de la Tierra	29	12.4 %	51	12.8 %	73	14.8 %
Desarrollo y Gestión Interculturales	57	24.5 %	91	22.9 %	83	16.8 %
Manejo Sustentable de Zonas Costeras	69	29.6 %	114	28.6 %	143	29 %
Geografía Aplicada	11	4.7 %	20	5.0 %	24	4.9 %
Ecología	-	-	-	-	16	3.2 %
Total	233	100 %	398	100 %	493	100 %

* Ciclo escolar de febrero a febrero del siguiente año.

TABLA 7. Carreras impartidas en la ENES Mérida. Fuente: UNAM (2024).

Apenas estaba calentando motores la ENES, cuando, en enero de 2020, la OMS declaró la aparición del nuevo coronavirus (SARS-COV-2) como emergencia de salud pública. Así que, a menos de dos años de haber sido inaugurada, la escuela tuvo que plegarse a las recomendaciones internacionales y al man-

dato nacional de distanciamiento social. Cerró sus puertas a la educación presencial y mudó la dinámica de enseñanza-aprendizaje a la modalidad virtual. Consecuentemente, estudiantes y docentes abandonaron el campus y tuvieron que interactuar de forma distante. Como dijo un estudiante: “el campus se quedó desierto”.

La pandemia tuvo un fuerte impacto en el sistema de educación superior causando incremento en las deserciones y decremento en los nuevos ingresos (INEGI 2020c); la ENES Mérida no fue excepción: su matrícula sufrió merma y la generación de reciente ingreso fue menor que la anterior (tabla 7). Las carreras que más lo resintieron fueron Desarrollo y Gestión Interculturales y Geografía Aplicada, pero gracias a que en este lapso Ecología se sumó a la oferta de carreras, los estudiantes que ingresaron a este nuevo programa atenuaron el panorama adverso sobre la matrícula total.

Desde que la ENES Mérida fue inaugurada su matrícula ha contado con una alta participación de jóvenes que cursaron la enseñanza media superior en la UNAM. De hecho, excepto por la primera, en todas las generaciones el porcentaje correspondiente a la suma de quienes vienen de algún plantel del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) o de la Escuela Nacional Preparatoria, pertenecientes a esta institución, ha sido mayor a 50 % (véase tabla 8).

Distribución de la matrícula en la ENES Mérida, según bachillerato de procedencia por generación (2019-2022)			
Generación	Bachillerato UNAM	Otro bachillerato	Total de alumnos por generación
2019	38.8 %	61.2 %	85
2020	50.3 %	61.2 %	152
2021	53.3 %	46.7 %	199
2022	51.8 %	48.2 %	164

TABLA 8. Distribución de la matrícula en la ENES Mérida. Fuente: elaboración propia con información de la CUAED (UNAM 2024a).

La alta proporción de estudiantes de la ENES Mérida que cursaron el bachillerato en la UNAM explica, en parte, que en el estudiantado de esta escuela haya una alta proporción de inmigrantes. De hecho, la mayoría de estudiantes cursaron el bachillerato en instituciones ubicadas fuera de Yucatán; obviamente destacan, por su número, quienes provienen de la Ciudad de México y del Estado de México (en todas las generaciones el porcentaje sobre el total de estudiantes no yucatecos es cercano al 70 %). El porcentaje de quienes vienen de otras entidades del sureste o de otras regiones es mayor que el correspondiente a los que estudiaron en algún bachillerato yucateco.⁶ De hecho, en el total del estudiantado, la participación de estudiantes locales es relativamente pequeña y, la tendencia acusa que, con el paso del tiempo, su representación ha descendido (véase tabla 9).

Estudiantes de la ENES Mérida por ubicación del bachillerato de procedencia (2019-2020)			
Generaciones	Yucatán	Otras entidades	Total de alumnos(as)
2019*	-	-	85
2020	18.5 %	81.5 %	152
2021	13.7 %	86.3 %	199
2022	14.6 %	85.4 %	164

* La distribución en porcentajes no aparece porque en la base de datos hay muchos valores faltantes.

TABLA 9. Ubicación del bachillerato de procedencia. Fuente: elaboración propia con información de la CUAIEED (UNAM 2024a).

⁶ Vimos en la primera parte de este capítulo, en la tabla 4, que la tendencia en Mérida es que, en el sistema de educación superior, tomado en conjunto, la participación de jóvenes no yucatecos ha tendido a crecer.

Ahora bien, en todas las generaciones predomina entre el estudiantado la procedencia de bachilleratos de carácter público (véase tabla 10). Son menos quienes provienen de instituciones privadas, y, tanto ellos como ellas, han optado principalmente por las carreras de Ciencias Ambientales y por la de Desarrollo y Gestión Interculturales. De igual manera que quienes provienen de instituciones públicas, quienes estudiaron bachillerato en escuelas de régimen privado provienen de instituciones ubicadas en la Ciudad de México (49.5 %) y en el Estado de México, principalmente (11.2 %). De bachilleratos privados del estado de Yucatán proviene el 13.1 %.

Estudiantes de la ENES Mérida por generación y régimen de sostenimiento del bachillerato de procedencia, 2019-2020			
Generaciones	Público	Privado	Total de alumnos(as) por generación
2019*	-	-	85
2020	74.8 %	25.2 %	152
2021	80.7 %	19.3 %	199
2022	80.3 %	19.7 %	164

* La distribución en porcentajes no aparece porque en la base de datos hay muchos valores faltantes.

TABLA 10. Generación y régimen de sostenimiento del bachillerato de procedencia. Fuente: elaboración propia con información de la CUAIEED (UNAM 2024a).

Los datos que aparecen en el tabla 11 hacen evidente que la presencia de mujeres es un rasgo que marca la experiencia estudiantil en la ENES Mérida. En efecto, la participación de las mujeres estudiantes es muy notoria; ellas han sido mayoría desde que se fundó la escuela, aunque no en todas las carreras.

Estudiantes de la ENES Mérida por sexo, según generación, 2019-2020			
Generaciones	Masculino	Femenino	Total de alumnos(as) por generación (100 %)
2019	28.2%	71.8%	85
2020	33.6%	66.4%	152
2021	40.7%	59.3%	199
2022	35.9%	64.1%	164

TABLA 11. Estudiantes de la ENES Mérida por sexo, según generación. Fuente: elaboración propia con información de la CUAIEED (UNAM 2024a).

Las carreras cuyas matrículas han estado más feminizadas son Ciencias Ambientales, Manejo Sustentable de Zonas Costeras y, sobre todo, Desarrollo y Gestión Interculturales. En cambio, en las carreras de Ecología y Geografía Aplicada los hombres han tenido mayor participación. Es interesante notar que, de acuerdo con la información consultada, tanto entre el grupo de estudiantes que provienen del bachillerato UNAM, como entre el integrado por jóvenes que estudiaron enseñanza superior en otra institución, el colectivo femenino es mayor que el de hombres.

Un aspecto muy importante por destacar cuando se habla de estudiantes es el de las becas. Hoy en día en México, existen innumerables programas públicos y sociales destinados a apoyar a los y las jóvenes, dándoles becas, para que no abandonen sus estudios. La figura del “becario” abunda en las instituciones de educación superior de carácter público. De hecho, podemos ver en el tabla 12 que una muy importante proporción del estudiantado de la ENES Mérida goza o ha gozado de algún tipo de beca.

Estudiantes de la ENES Mérida beneficiados por distintos tipos de becas (2023)		
Tipo de apoyo	Institución otorgante	Número de beneficiarios
Becas para Estudiantes Indígenas y Afrodescendientes 2022-2*	UNAM	3
Beca Conectividad UNAM 2022 (módems)**	UNAM	22
Beca Tablet con Conectividad 2022**	UNAM	30
Beca para Apoyo A Grupos Vulnerables Provenientes de Zonas Marginadas del País 2022**	UNAM	14
Beca de Apoyo a la Manutención UNAM 2022-2*	UNAM	115
Beca para Hijos de los Trabajadores Académicos de la UNAM**	UNAM	1
Beca Estudiantes para Indígenas y Afrodescendientes 2023-1*	UNAM	2
Beca para Titulación Egresados de Alto Rendimiento 2022-2023	UNAM	1
Beca de Fortalecimiento para las Mujeres Universitarias 2022-2023**	UNAM	1
Beca para Apoyo a Grupos Vulnerables Provenientes de Zonas Marginadas del País 2022-2023**	UNAM	4
Beca de Fortalecimiento Académico de los Estudios de Licenciatura y Beca de Alta Exigencia Académica 2022-2023**	UNAM	2

Estudiantes de la ENES Mérida beneficiados por distintos tipos de becas (2023)		
Tipo de apoyo	Institución otorgante	Número de beneficiarios
Beca para Disminuir el Bajo Rendimiento Académico**	UNAM	13
Beca Conectividad UNAM 2022-2023 (módems)**	UNAM	20
Beca de Apoyo a la Manutención UNAM 2023-1	UNAM	60
Beca de Fortalecimiento Académico de los Estudios de Licenciatura y Beca de Alta Exigencia Académica 2023-1**	UNAM	13
Beca de Apoyo a la Manutención UNAM 2023-1 (extraordinaria)*	UNAM	20
Becas Excelencia Grupo BAL**	BAL	10
Beca Jóvenes Escribiendo el Futuro*	CNBBBJ	174
Total		505

* Apoyo por ciclo escolar.

** Apoyo por semestre.

TABLA 12. Beneficiados por distintos tipos de becas. Fuente: datos tomados de la base de datos de la Dirección de Becas y Enlace con la Comunidad Estudiantil de la DGOAE (UNAM 2023).

La figura del becario es funcional a los valores meritocráticos y opera como un excelente dispositivo de subjetivación que orienta a las y los estudiantes hacia la disciplina y el control del “emprendedor”. Sin embargo, sabemos, más allá de esto, que si no recibieran beca, no podrían ser estudiantes ni alcanzar la emancipación familiar y aspirar a la autonomía, mucho menos fuera de su localidad de origen.

Condición juvenil estudiantil, antes y durante la pandemia

Los siguientes resultados los obtuvimos en la encuesta *ad hoc* realizada a estudiantes de la ENES Mérida vía internet, a seis meses de haber comenzado el confinamiento, en uno de los momentos más críticos de la pandemia, cuando la incertidumbre marcó al proceso enseñanza-aprendizaje y las y los estudiantes se enfrentaban al reto de desarrollar estrategias para continuar su proceso formativo en un clima de tensión generalizada.

Queremos hacer hincapié en lo expuesto previamente en el anexo metodológico: consideramos importante acompañar nuestra investigación de una encuesta estadística a fin de dar cuenta de la diversidad de posturas juveniles. Si bien en la lectura de los porcentajes resultantes hablamos de “mayorías” y de “mayor” o “menor frecuencia”, hay que poner atención en las dispersiones. Tal vez esto nos ayude a recordar que la juventud no es un bloque y que existen muchas maneras de ser joven estudiante.

Identidad. La identidad de las personas jóvenes es múltiple y diversa. Las identidades elegidas por ellas se refieren a sus interpretaciones respecto a lo que cada uno(a) es o quiere ser como miembro de una sociedad específica; también se refiere a la elección de su personalidad. Asimismo, como mencionamos en el primer capítulo, las adscripciones identitarias de las personas jóvenes constituyen referencias de los enfrentamientos que están librando ellos y ellas en los distintos campos en los que ocurren sus vidas. En el campo de la educación superior, y específicamente en la ENES Mérida, las mujeres estudiantes están librando una lucha —material y simbólica— contra la cultura escolar, cuya tendencia se ha encaminado a invisibilizar lo femenino, imponiendo un orden patriarcal. Esto se hizo evidente en los resultados de la encuesta que aplicamos a estudiantes de la ENES Mérida.

En la encuesta que llevamos a cabo preguntamos a los y las estudiantes acerca de su identidad, y se les pidió que ordenaran algunas palabras, asig-

nándoles números según el orden de preferencia de su autoidentificación con ellas. Con una frecuencia de 63 % las estudiantes (de sexo femenino) eligieron la palabra “mujer” dentro de las primeras tres con las que se autoidentificaban; en el caso de los hombres, en cambio, la identificación con su género, como primera opción, ocurrió sólo en el tres por ciento; la mayoría (53 %) escogió como primera palabra “joven”. En el caso de las mujeres la segunda palabra más elegida fue “joven” y la tercera “estudiante”. Por su parte, los hombres después de su adscripción juvenil se identificaron como “universitario” y como “estudiante”.

Frecuencia con la que los y las estudiantes de la ENES Mérida seleccionaron determinada identidad como una de sus tres primeras opciones de autoidentificación, por sexo (2020)*			
Sexo	Identities elegidas (tres primeras opciones, por orden de preferencia)		
	Hombre	Joven	Universitario
57.1 %		52.1 %	42.9 %
Mujer	Mujer	Universitaria	Estudiante
	63.1 %	54.2 %	49.2 %

* Los porcentajes no suman 100 porque las identidades no son mutuamente excluyentes.

TABLA 13. Frecuencia de selección de identidad. Fuente: elaboración propia a partir de una encuesta realizada a estudiantes de la ENES Mérida.

El hecho de que sea frecuente que las estudiantes de la ENES Mérida organicen su subjetividad en torno a su condición de ser mujer, tiene importantes implicaciones en la vida cotidiana de la institución y de sus actores, ya que, entre otras cosas, significa la voluntad que tienen de tomar distancia y enfrentar las prácticas de desigualdad de género y de violencia contra las mujeres

que, como se sabe, siguen vigentes en las instituciones universitarias, particularmente en la UNAM (Buquet *et al.* 2013).

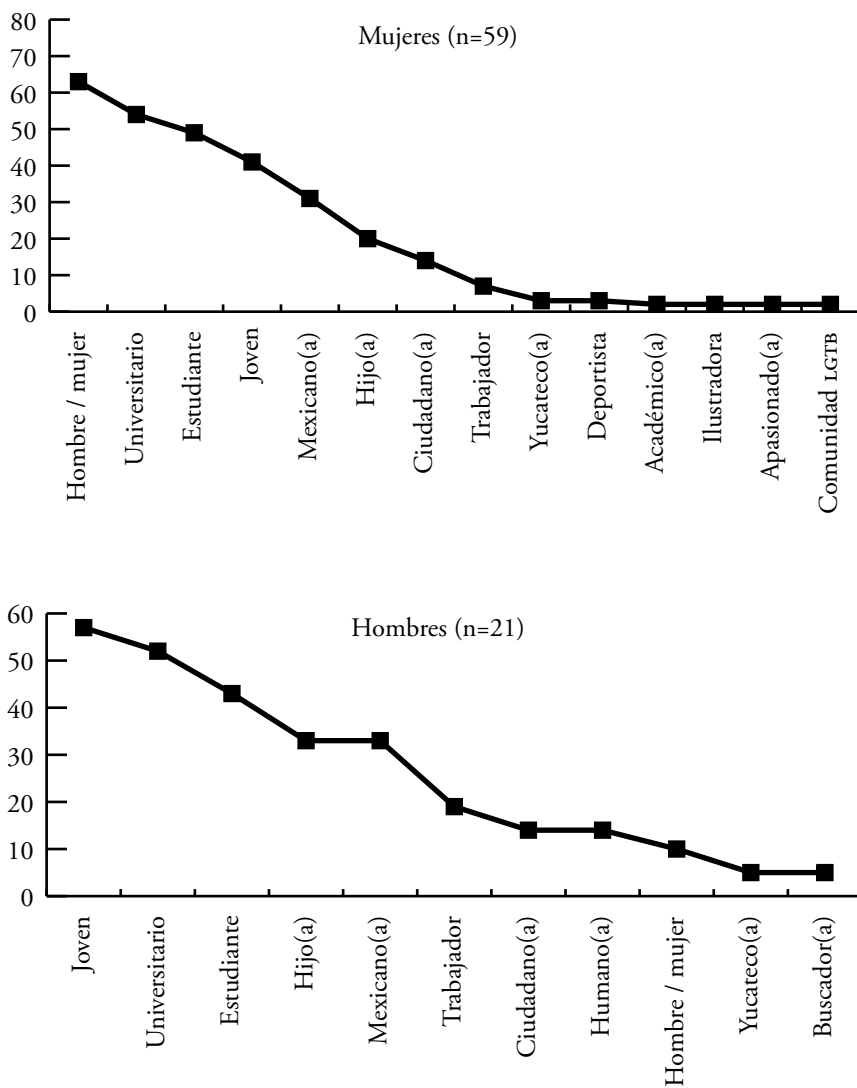
Dado que muchas de las estudiantes de licenciatura de esta escuela cursaron el bachillerato en la propia institución, es de esperar que ellas hayan formado parte —o cuando menos tenido conocimiento— de las colectivas de mujeres universitarias que se encuentran luchando por una comunidad más igualitaria, libre de violencia y de discriminación.

Esta información resulta muy importante para decodificar las experiencias juveniles de los y las estudiantes de la ENES Mérida en clave de sus identidades y para comprender la necesidad de abrir la escuela a diversas subjetividades, para hacerla un espacio pluricultural. Los y las estudiantes no rechazan las identidades institucionales de universitario(a) y de estudiante, pero tanto varones como mujeres se identifican tomando distancia del adultocentrismo (los primeros) y de orden patriarcal (las mujeres).

Hay que recordar, sin embargo, que hay muchas formas de ser joven, y que, por más que sea relevante dar cuenta de la concentración de mayorías, lo cierto es que éstas tornan borrosa la diversidad. A fin de hacerla visible, se incluye la gráfica 1, que muestra las distintas palabras que los jóvenes de la ENES Mérida eligieron para autoidentificarse.

Vida en familia. Vale la pena comenzar este apartado llamando nuevamente la atención hacia los datos incluidos en la gráfica 1, los cuales indican que los y las estudiantes eligieron la identidad de “hijo(a)” entre las primeras palabras con las que se autoidentificaban (más los hombres). La de hijo(a) es una identidad social que proyecta las características de la persona con relación a su grupo familiar. Dentro del contexto familiar los roles de género se hacen predominantes y no es el mismo para las hijas que para los hijos; tampoco lo es según el orden de nacimiento. Sin embargo, en ambos casos, el rol tradicional asignado a las personas jóvenes como hijos(as) está ligado a la obediencia, el respeto a los padres y también a la dedicación de un tiempo para el estudio o para aprender un oficio (moratoria).

Como dijimos, la mayoría de los y las estudiantes de la ENES Mérida no son de origen yucateco y, derivado de ello, es frecuente que sean de migración reciente y no vivan con sus padres. Antes de la pandemia, 30 % vivía con amigos o con *roomies*; 26.3 % solo(a); 5 % en casa de familiares o amigos de la familia; 3.8 % en casa de hospedaje; 3.8 % con su pareja; y sólo 30 % vivía con sus padres.



GRÁFICA 1. Autoidentidades estudiantiles en la ENES Mérida según frecuencia de elección y según sexo, 2020. Fuente: elaboración propia a partir de una encuesta realizada a estudiantes de la ENES Mérida.

Pero el traslado de cursos presenciales a cursos a distancia, así como la incertidumbre, confusión y escasez de recursos que privaron durante la crisis sanitaria, provocaron que jóvenes estudiantes volvieran a casa. Para cuando realizamos la encuesta (a mediados del 2020) la mayoría (62 %) de los inscritos en la ENES Mérida estaba viviendo en el hogar familiar.

Independientemente que las y los estudiantes se movieran de territorio para alojarse de tiempo completo y de improviso en su casa familiar, resultó inconveniente para varios(as) que consideraron que sus condiciones de vida y de estudio en sus hogares eran mejores antes de la pandemia. El porcentaje de quienes respondieron tener buenas condiciones en su vivienda antes de la crisis sanitaria fue de 84 %, mientras que el indicador descendió a 61 % para cuando realizamos la encuesta, en pleno confinamiento. 54 % señalaron que estando en pandemia tuvieron que atender labores o responsabilidades del hogar “mucho más que siempre”. Este dato, sin duda, coadyuva a comprender los sentimientos de agobio psicológico, de exceso de trabajo y la poca satisfacción que los estudiantes universitarios experimentaron con las formas de realizar sus actividades durante el confinamiento.

Trabajo. Un fenómeno creciente en la educación superior contemporánea es la presencia de estudiantes que trabajan (Suárez Zozaya 2015). Entre quienes contestaron la encuesta, 30 % compaginaba sus estudios con el trabajo, pero la actividad laboral se vio afectada durante la fase de confinamiento, ya que el porcentaje bajó a 21 %; aunque también se dieron casos de estudiantes que no trabajaban antes de la pandemia y que lo hicieron durante la crisis sanitaria (13 %). De hecho, las necesidades familiares y económicas provocadas por la pandemia implicaron que varios estudiantes, quienes hasta entonces no habían trabajado, ingresaran al mercado laboral y que alguno(as) que trabajaban trataran de cambiar de empleo. En el momento que realizamos la encuesta, 53 % respondió que estaba buscando trabajo.

Un dato interesante es que entre las personas que respondieron la encuesta, el porcentaje de quienes trabajaban en modalidad a distancia —o teletrabajo—, antes de la pandemia, era de 17 %. Durante la pandemia, este se incrementó a 83 %. Está claro que el teletrabajo aumenta las posibilidades de conciliar la vida estudiantil y la laboral, pero, durante el cierre provocado por la pandemia, la situación fue compleja, pues se perdieron miles de empleos (de todo tipo) y se incrementaron las demandas de autocuidado y de cuidado a familiares (tabla 14).

Porcentaje de estudiantes de la ENES Mérida, por sexo, que trabajaron antes y durante la pandemia, 2020				
Sexo	Sólo estudia		Trabaja	
	Antes de la pandemia	Durante la pandemia	Antes de la pandemia	Durante la pandemia
Hombres	70 %	65.1 %	30 %	34.9 %
Mujeres	69.6 %	83.9 %	30.4 %	16.1 %

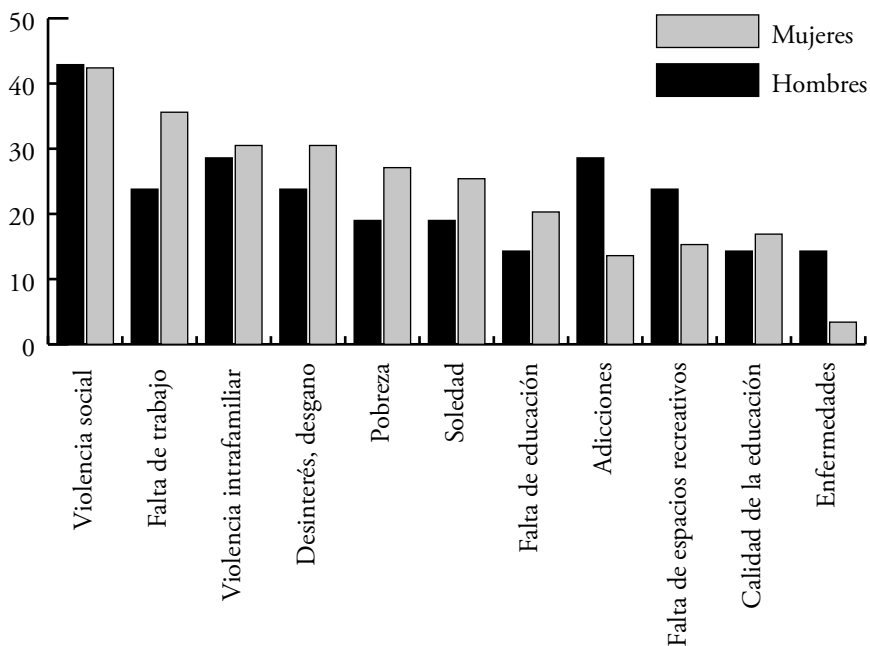
TABLA 14. Porcentaje de estudiantes de la ENES Mérida, por sexo, que trabajaron antes y durante la pandemia. Fuente: elaboración propia a partir de una encuesta realizada a estudiantes de la ENES Mérida.

Llama la atención que antes de la pandemia los porcentajes de estudiantes que trabajaban eran prácticamente iguales para hombres que para mujeres. En cambio, durante la pandemia, la proporción de mujeres que trabajaban era significativamente menor que la de estudiantes varones. Este dato concuerda con la tendencia internacional señalada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que acusa que la pandemia de COVID-19 agudizó las desigualdades entre mujeres y hombres en el ámbito laboral.

Percepciones sobre problemas de jóvenes de Mérida y problemas propios. Para abordar la cuestión de las percepciones de los y las estudiantes de la ENES Mérida acerca de los problemas que tiene la juventud en esta ciudad, así como sobre cuáles son los problemas que ellas y ellos mismos tienen, se plantearon dos preguntas en el cuestionario: la primera se refiere a una valoración sobre los tres principales problemas de las y los jóvenes en Mérida. En la segunda se pregunta específicamente por los tres problemas propios en ese momento. Las respuestas obtenidas se encuentran recogidas en las gráficas 2 y 3, respectivamente.

Los resultados muestran que los y las estudiantes de la ENES perciben que el mayor problema de la juventud en Mérida es la violencia. Tanto hombres como mujeres colocaron la violencia social, que hace referencia a la comisión de actos violentos motivados por la obtención o mantenimiento de poder

social en el primer lugar y la violencia intrafamiliar en el tercero. Si bien en este sentido no se hizo patente la desigualdad por género, sí ocurrió en otras consideraciones: el problema de falta de trabajo preocupa más a las mujeres que a los varones y ellos ponderan más el problema de las adicciones.

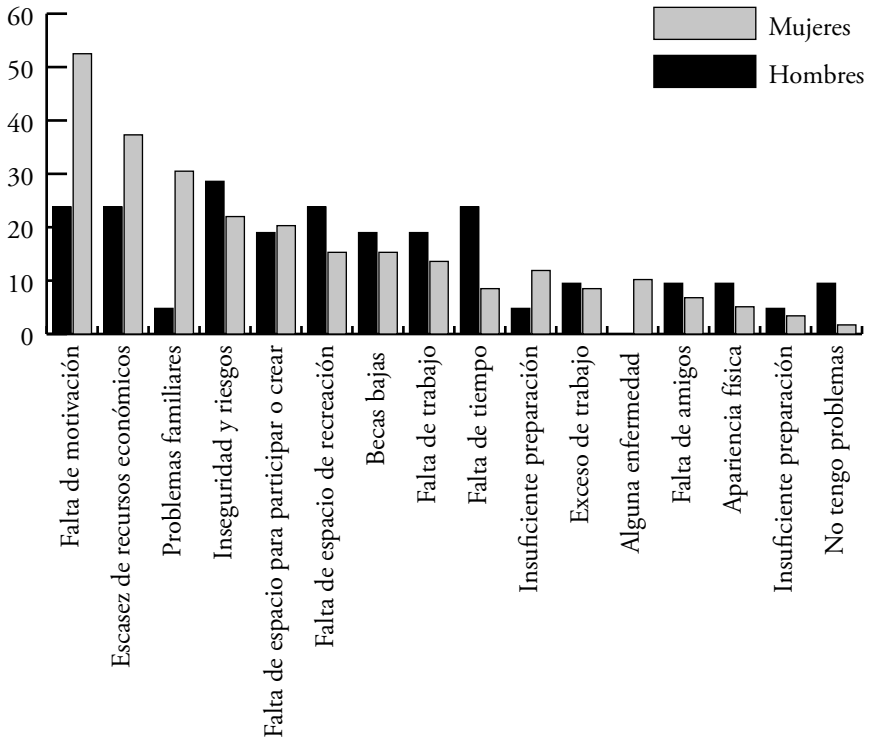


GRÁFICA 2. Opiniones de estudiantes de la ENES Mérida acerca de los tres principales problemas de los y las jóvenes en la capital yucateca, 2020. Fuente: elaboración propia a partir de una encuesta realizada a estudiantes de la ENES Mérida.

Respecto de los problemas propios, la desigualdad por género fue patente. Las mujeres apuntaron con una frecuencia relativamente alta la falta de motivación y la escasez de recursos económicos. Los hombres ponderaron en primer lugar la inseguridad y los riesgos⁷ y, en segundo, con igual frecuencia, la

⁷ Los principales riesgos a los que aluden los jóvenes son: accidentes de tránsito, heridas y muerte a causa de pleitos y agresiones físicas, afectaciones laborales, y secuelas por el exceso en el consumo de alcohol o de drogas.

falta de motivación, escasez de recursos económicos, falta de tiempo y falta de espacios para la diversión. Comprender estos resultados exige llamar la atención de que la encuesta la realizamos durante el primer año de la pandemia. Sin embargo, el señalamiento de los y, sobre todo, las estudiantes estudiantes al mencionar que sufren una falta de motivación es muy preocupante, ya que este sentimiento se encuentra asociado con una actitud de indiferencia ante el aprendizaje y con la falta de interés y la falta de sentido de las tareas que se realizan y también respecto a las personas con quienes se comparten.

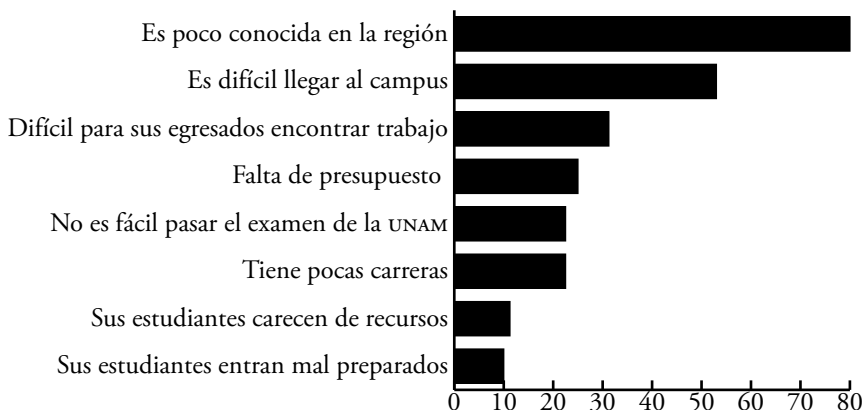


GRÁFICA 3. Opiniones de estudiantes de la ENES Mérida acerca de los tres mayores problemas que tienen en este momento, 2020. Fuente: elaboración propia a partir de una encuesta realizada a estudiantes de la ENES Mérida.

Opinión de estudiantes sobre los problemas de la ENES Mérida

Al cuestionar a los y las estudiantes sobre los problemas más importantes que, desde su perspectiva, tiene la ENES Mérida, surgieron agrupaciones de significados que, con mayor frecuencia, se orientaron a señalar que “es muy poco conocida en la región” (gráfica 4). Este señalamiento puede leerse articulado a la cuestión del prestigio que obtienen quienes forman parte de dicha institución, convirtiendo la publicidad de la ENES en un elemento simbólico sustantivo para su estudiantado.

Como segundo problema, colocaron el referido a la dificultad que representa para ellos y ellas llegar al campus. Este tema adquiere mucha fuerza en el discurso de los y las jóvenes, ya que incide directamente en las percepciones de que su vida cotidiana transcurre en contextos de riesgo, inseguridad y desprotección institucional.



GRÁFICA 4. Principales problemas de la ENES Mérida según la opinión de sus estudiantes, 2020. Fuente: elaboración propia a partir de una encuesta realizada a estudiantes de la ENES Mérida.

Destacan también otros problemas de la ENES que son señalados: la dificultad de sus egresados para conseguir trabajo, la falta de presupuesto y el hecho de que no es fácil pasar el examen de la UNAM, entre otros (gráfica 4).

Percepciones de inseguridad y desarraigo. Es doloroso constatar que casi la totalidad del estudiantado de la ENES Mérida (97 %) opina que México es un país inseguro (tabla 15). Probablemente este resultado explique por qué resultó tan alto (82.2 %) el porcentaje de quienes a la pregunta sobre si se irían del país respondieron tajantemente “Sí, me iría definitivamente”. Este resultado da cuenta de los efectos que han tenido sobre la subjetividad de los jóvenes los dispositivos de poder que han provocado que México sea y se perciba como un país inseguro, que ofrece pocas posibilidades de bienestar futuro para ellos. La llamada “cultura de la migración” está instalada entre los y las estudiantes de la ENES Mérida, y cabe mencionar que hoy en día, en México, y en general en países de Latinoamérica, la expulsión migratoria se encuentra asociada a los estudios de nivel superior. Las expectativas generadas por una creciente escolarización confirman las pocas posibilidades que los estudiantes tienen para satisfacer sus ambiciones laborales dentro de sus comunidades.

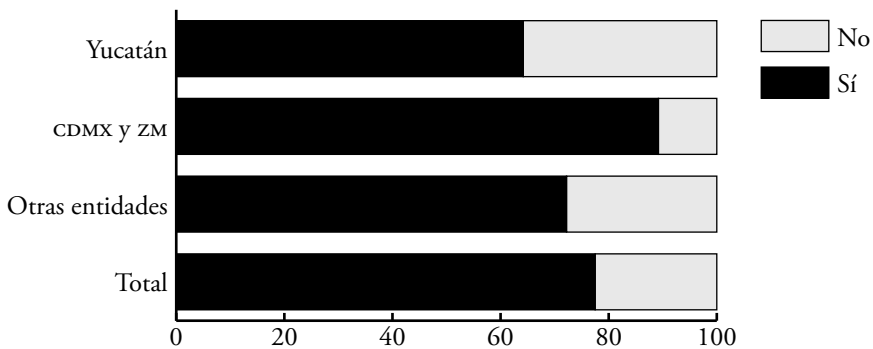
Menos mal que la mayoría de las y los alumnos (98 %) dijo sentirse protegidos en sus casas, en las instalaciones de la ENES (88 %) y en la Ciudad de Mérida (83 %). Empero, el porcentaje de quienes declararon que se sienten inseguros en las calles por las que transitan cotidianamente para ir a la escuela es significativamente alto⁸ (véase tabla 15).

Elección de estudiar en la ENES Mérida. Una de las decisiones más relevantes y con efectos importantes en el futuro de los y las jóvenes, así como de su experiencia estudiantil, es la elección de carrera profesional y de institución en la que la van a cursar. La mayoría (77.5 %) de quienes estudian en la ENES eligió esta escuela como primera opción, pero más del 20 % declaró que hubieran preferido ingresar a otra institución (gráfica 5). Entre quienes cursaron el bachillerato en Yucatán la proporción es mayor (35.8 %) y tanto ellos como ellas, en su mayoría (80 %), señaló que su primera opción fue la UADY. Por su parte, quienes estudiaron en la Ciudad de México o en su zona metropolitana, la mayoría (89.2 %) eligió a la ENES como primera preferencia.

⁸ Al hablar con ellos y ellas al respecto, nos enteramos de que se preocupan por la inseguridad vial a la que se sienten expuestos, porque opinan que la infraestructura de tránsito hacia la ENES no es adecuada. Con relación a esto, ponderaron la inseguridad de circulación para ciclistas, la insuficiencia de transporte público y la escasez de banquetas para transitar a pie. Además, en las opciones abiertas varios mencionaron que el tiempo que hacen para transportarse de su casa a la escuela les parece excesivo.

Porcentaje de las percepciones de estudiantes de la ENES Mérida, respecto a la seguridad en ciertos lugares, 2020		
Lugar	Seguro	Inseguro
Mérida	82.5 %	17.5 %
El país	1.3 %	98.7 %
El pueblo, barrio o colonia en la que estás viviendo	56.3 %	43.7 %
La ENES Mérida	87.5 %	12.5 %
Tu casa	90 %	10 %
Las calles que transitas	58.8 %	41.2 %

TABLA 15. Porcentaje de las percepciones de seguridad. Fuente: elaboración propia a partir de una encuesta realizada a estudiantes de la ENES Mérida.



GRÁFICA 5. Porcentaje de estudiantes de la ENES Mérida que indican si esta dependencia fue su primera opción para estudiar la licenciatura, considerando la entidad en la que realizaron sus estudios de bachillerato, 2020. Fuente: elaboración propia a partir de una encuesta realizada a estudiantes de la ENES Mérida.

Entre quienes estudiaron bachillerato en la UNAM y revelaron que la ENES no fue su primera opción, predominan personas que hubieran preferido estudiar en el campus de CU de la UNAM (56 %) o en la ENES Juriquilla (13 %).

Respecto a la elección de carrera, los datos señalan que el 76 % de quienes contestaron la entrevista eligió lo que está estudiando como primera opción. Nuevamente, entre los y las que provienen de bachilleratos yucatecos, la proporción es más baja (60 %); entre quienes vienen de bachilleratos ubicados en la Ciudad de México y su zona metropolitana, es más alto (86.5 %), y para quienes estudiaron en otras entidades el porcentaje se sitúa entre estos dos valores (77.8 %).

Existe el mito de que quienes cursan su licenciatura en instituciones de carácter público hubieran preferido ingresar a una privada, pero que el costo se los impidió. Para indagar al respecto, en la encuesta incluimos esta pregunta: “Si tuvieras oportunidad y las condiciones económicas para estudiar en una institución privada o particular de educación superior (de calidad) ¿Te cambiarías a ella?”. Independientemente del bachillerato de procedencia, 63.8 % respondió que “no”, 6.2 % que “sí” y 20 % “no sé”.

Por su parte, 65 % de quienes tuvieron que presentar examen de admisión para ingresar a la ENES Mérida, informaron que lo presentaron una sola vez y 34 % que lo hizo dos y hasta tres veces.

Educación presencial vs. virtual. La mayoría del estudiantado (72 %) expresó preferir las clases presenciales, principalmente porque, desde su perspectiva, en la modalidad virtual se aprende menos. Solamente un 5.1 % opinó que en las clases virtuales se aprende igual o más. Las razones que las y los estudiantes esgrimieron para argumentar su preferencia por la educación presencial fueron redactadas de manera abierta y, entre ellas se lee: “no me adapté”, “no me concentré”, “no entendía absolutamente nada”, “mis condiciones para educación en línea son deficientes”, “las clases estuvieron mal planificadas”, “viviendo en familia no hay condiciones para el estudio”, “a cada rato falla internet”, “tuve que hacerme cargo de mi hermano y de sus clases”, “no cursé por tener que hacer actividades en mi casa”, “tuve problemas psicológicos”, o “motivos económicos”.

El 76 % del estudiantado que contestó el cuestionario señaló que, antes de la pandemia, la ENES Mérida tenía equipo y servicios de cómputo adecuados y suficientes para el desarrollo de las actividades escolares. Sin embargo, la pandemia cambió la percepción de varios, pues el porcentaje anterior se redujo a 58 %.

Prácticas de censura, violencias y exclusión en la escuela. Una muy amplia mayoría de los y las estudiantes (90 % y 93 %, respectivamente) que respondieron el cuestionario, señaló no haber sido impedidos para expresar sus opiniones ni antes, ni durante la pandemia. Quienes acusaron haber sufrido censura, mencionaron como responsables de haberlo hecho, en primer lugar, a sus compañeros y compañeras de clase, y, en segundo, a algún trabajador y/o trabajadores de la dirección.

En consideración de la importancia que tiene entre las y los jóvenes contemporáneos el tema de la diversidad, fueron relativamente pocos (43 %) quienes respondieron con un “sí” contundente a la pregunta sobre “si consideran que en la ENES Mérida se respeta a todos(as) los(as) estudiantes, independientemente de sus características físicas, socioeconómicas y culturales”. El 50 % señaló que “sí, pero no siempre”, y el 7 % restante no contestó la pregunta.

Los motivos de discriminación más señalados fueron “por ser mujer”, “por ser machista”, “por ser flojo”, “por mi identidad de género”, “por mi ideología”, “por expresar opiniones contrarias a las predominantes” y “por no ser feminista”.

Hoy en día, como lo comentamos en el primer capítulo, entre los temas juveniles más recurrentes en las instituciones de educación superior se encuentra el acoso sexual. Los y las estudiantes señalan que, antes de la pandemia, en la ENES Mérida sí hubo casos de este tipo de acoso y las opiniones señalan como responsables más frecuentes a “los compañeros de clase”, pero también acusaron de cometer este tipo de actos a “los trabajadores”. Por su parte, de acuerdo con las respuestas dadas por los y las estudiantes, el acoso sexual disminuyó durante la pandemia, pero debe subrayarse que “no del todo”.

Relación con los profesores. La información recabada por medio de la encuesta (véase tabla 16) muestra que, durante la pandemia, en la ENES Mérida la relación profesor(a)-alumno(a) se deterioró. Preocupa que se encuentre generalizada entre el estudiantado la idea de que el interés de los profesores bajó significativamente. Además, en el mismo sentido negativo, destaca la percepción estudiantil de que, durante la crisis sanitaria, sus profesores estimularon poco la participación de estudiantes y que pusieron escaso interés en el cumplimiento de objetivos y temas del programa. De hecho, desde su punto de vista, lo único que no sufrió deterioro significativo durante la pandemia fue la asistencia y puntualidad del profesorado.

Evaluación general que realizaron los estudiantes de la ENES Mérida acerca de sus profesores, antes y durante la pandemia				
Evaluación	Antes de pandemia		Durante pandemia	
	Excelente / buena	Regular / mala / muy mala	Excelente / buena	Regular / mala / muy mala
Asistencia y puntualidad	90 %	10 %	89.7 %	10.3 %
Cumplimiento de objetivos y temas del programa	87.7 %	12.3 %	51.9 %	48.1 %
Interés por los estudiantes	91.3 %	8.7 %	51.9 %	48.1 %
Capacidad docente	86.1 %	13.9 %	54.5 %	45.5 %
Estímulo a la participación de los estudiantes	77.6 %	22.4 %	41.8 %	58.2 %
Accesibilidad fuera de clases	82.6 %	17.4 %	60.7 %	39.3 %
Carácter	83.7 %	16.3 %	70.9 %	29.1 %

TABLA 16. Evaluación general de los profesores, antes y durante la pandemia. Fuente: elaboración propia a partir de una encuesta realizada a estudiantes de la ENES Mérida.

Además de los aspectos mencionados, se les pidió que evaluaran otros temas más personales sobre sus profesores(as). Entre los resultados destaca que casi el 30 % señaló que “son soberbios”, cerca del 20 % los considera injustos, 17 % insensibles y 10 % mal preparados. Las otras variables incluidas en la encuesta (deshonestos, agresivos, discriminadores y acosadores) tomaron valores por debajo del 10 %.

Lo que les gusta y lo que no les gusta de la ENES. Fueron múltiples las respuestas que señalan que a los y las estudiantes de la ENES les gusta estar en su escuela (82 %). Mencionaron que les agrada la convivencia con amigos y amigas (72 %); el ambiente académico (62 %) y el campus (52 %). Pero nuevamente apuntaron como problema que “no la conoce nadie”. Está claro que para ellos y ellas esto representa un aspecto negativo que, siguiendo esta línea, está determinado por la construcción de un mundo simbólico ligado a valores del mercado que articulan la popularidad de los establecimientos universitarios con el éxito.

A pesar de lo anterior, 49 % de los y las estudiantes que respondieron la encuesta, señaló que la ENES ha cumplido sus expectativas, y el 25 % que las ha superado, pero el 18 % opinó que está por debajo y que sienten decepción. Abundaron quejas respecto a los baños mixtos en la escuela (63 %); sobre los malos servicios de la cafetería (62 %); la escasez de vida sociocultural que ofrece la escuela a sus estudiantes (56 %); el descuido del medio ambiente y de áreas verdes, junto con el exceso de ruido y tráfico vehicular (30 %) y sobre la ineficiencia del servicio de biblioteca (28 %) (véase tabla 17). Cabe sumar aquí el señalamiento que varios hicieron en las opciones abiertas acerca de la falta de una buena cafetería.

Algunas percepciones más o menos generalizadas entre el estudiantado de la ENES son que sus estudios les ayudarán a entender los problemas del país (96 %), dar solución a los problemas del mundo (90 %); ser buen ciudadano(a) (79 %); ser una mejor persona (73 %); disfrutar la vida (65 %) e insertarse en la sociedad de manera exitosa (50 %) (tabla 18). Resulta importante mencionar, sin embargo, que en las preguntas abiertas hubo varias respuestas que aludieron a que el comportamiento institucional es contradictorio con los valores que se les enseñan. Señalaron que con todo y que las carreras se orientan al cuidado ambiental y a la gestión intercultural, las instalaciones de la ENES están construidas sobre lo que fuera una reserva ecológica y hay mucho desperdicio de energía y agua. Asimismo, apuntaron que en la comunidad

estudiantil priva la diversidad cultural, pero que la convivencia está lejos de procurar la interculturalidad.

Opinión de estudiantes respecto a las instalaciones y los servicios de la ENES Mérida, 2020*		
¿Consideras que los siguientes servicios, actividades e instalaciones que te ofrece la escuela son adecuados o pertinentes?	Sí	No
La cafetería	22.2 %	68.1 %
Los baños mixtos	19.3 %	63.2 %
La vida sociocultural	22.4 %	58.4 %
Las actividades deportivas	19.6 %	57.2 %
Las condiciones medioambientales (contaminación, cuidado de áreas verdes, tráfico vehicular, ruido)	31.5 %	53.4 %
El estado general de los baños	75.3 %	19.8 %

* Los porcentajes no suman 100 % debido a que no se consideraron las respuestas intermedias: “no sé” o “me da lo mismo”.

TABLA 17. Opinión respecto a las instalaciones y los servicios de la ENES Mérida. Fuente: elaboración propia a partir de una encuesta realizada a estudiantes de la ENES Mérida.

Opinión de estudiantes acerca de la utilidad de lo que aprenden en la ENES Mérida, 2020		
¿Te parece que lo que estás aprendiendo en la ENES Mérida te servirá para...?*	Sí	No
Tener pensamiento crítico	97.5 %	1.3 %
Entender los problemas del país	96.3 %	1.3 %
Contribuir a producir conocimiento	90 %	3.8 %
Dar solución a los problemas del mundo	89.9 %	2.5 %
Desempeñar bien en tu profesión	83.8 %	3.8 %
Ser buen ciudadano(a)	78.8 %	11.3 %
Ser mejor persona	73.4 %	19 %
Disfrutar la vida	64.6 %	17.7 %
Encontrar un trabajo	56.3 %	23.8 %
Insertarte en la sociedad de manera exitosa	50 %	16.3 %

* Los rubros no suman 100 % porque no se incluyó la respuesta “no sé”.

TABLA 18. Opinión de estudiantes acerca de la utilidad de lo que aprenden. Fuente: elaboración propia a partir de una encuesta realizada a estudiantes de la ENES Mérida.

CAPÍTULO 4. EXPERIENCIAS Y CONDICIÓN JUVENIL DE ESTUDIANTES DE LA ENES MÉRIDA, DURANTE EL SEGUNDO AÑO DE LA PANDEMIA

En este capítulo se presentan resultados de la etapa de investigación cualitativa, por medio de la cual hemos buscado comprender a los y las estudiantes de la ENES Mérida a través de sus experiencias durante la pandemia. Para recabar información, y con ella poder dar cuenta de tales experiencias, recurrimos a entrevistas abiertas y a estrategias analíticas que ponderan lo descriptivo e interpretativo, tratando de descubrir *insights*¹ en las narraciones² de estudiantes. Lo que aquí entregamos representan pistas valiosas acerca del contexto, de las experiencias y los significados que han construido al estudiantado de la ENES que entrevistamos.

Estas pistas no son fijas y, por tanto, podrían haberse modificado a la fecha de publicación de este documento, pero no por eso dejan de ser relevantes.

¹ *Insight* es un anglicismo utilizado en psicología. Los *insights* son los aspectos no tangibles de la forma en que el sujeto piensa o siente. Empleados como metodología de entrevista y análisis de los relatos, ayudan a decodificar motivaciones profundas de los sujetos en relación con su comportamiento, percepciones, imágenes y experiencias, así como los sentidos que les otorgan (Valdivieso y Ramírez 2002).

² Recuérdese que nuestra investigación está adherida a la propuesta filosófico-política de Hannah Arendt en la que la narración es la que posibilita reconocer significados de las acciones humanas. En este sentido, la narración es el instrumento que permite comprender lo que acontece, así como hacer tangible la aparición de un “quién” (Arendt 2007, 151) que se revela a través de la acción y del discurso. Cabe recordar que para Arendt lo que acontece (el acontecimiento) está marcado por la novedad, de la cual, frecuentemente, los y las agentes portadores son “los y las recién llegados(as)”, esto es, las personas jóvenes.

Dan cuenta de realidades y subjetividades exacerbadas y novedosas, debido a disrupciones causadas por la pandemia y de los efectos diferenciales que tuvieron sobre los y las estudiantes de la ENES. El capítulo otorga información para comprender su condición juvenil en un momento crucial, después de varios meses de confinamiento social y de estar viviendo bajo la amenaza de la enfermedad por COVID-19.

El hecho de ser una investigación realizada en pandemia trajo consigo retos interesantes. Las entrevistas las tuvimos que realizar de forma remota, mediante la plataforma Zoom, lo cual impuso limitaciones al contacto directo y complicó la comunicación e interacción, tanto en términos de la construcción de sentimientos de cercanía y confianza entre entrevistador(a) y entrevistados(as), como en lo que respecta a la fluidez del diálogo. Varias veces ocurrieron fallos técnicos (conexiones a internet, problemas de imagen, sonido, etcétera) y hubo ocasiones en las que las personas entrevistadas no pudieron prender su cámara, lo cual convirtió la plática en una especie de llamada telefónica sin posibilidad de observar miradas o lenguaje corporal.

Asimismo, durante la entrevista, hubo estudiantes que expresaron que sentían una especie de *burnout* virtual (síndrome de desgaste y estrés laboral) por la constante utilización de la plataforma para sus clases en línea y, en este sentido, fuimos partícipes de la exacerbación de ese sentimiento. Sin embargo, tanto ellas y ellos como nosotros agradecemos poder realizar las entrevistas “en casa”, sin tener que citarnos en ambientes que facilitarían un posible contagio.

Si bien las entrevistas fueron abiertas, las cuatro personas que las realizamos ponderamos la búsqueda de elementos que nos permitieran detectar prescripciones y proscripciones sociales (mandatos) que atraviesan la condición juvenil de estos(as) estudiantes³ y observar respuestas de aceptación, negociación, conflicto, rechazo o rebeldía respecto a ellas. Lo anterior con el fin de tratar de comprender la dinámica de las prácticas que despliegan valiéndose de su capacidad de agencia.

Viendo a nuestros sujetos de estudio como “recién llegados”,⁴ pusimos el foco de atención en los relatos que nos dieron pautas para pensar en la “nove-

³ Este proceder fue exigencia del marco teórico sobre juventudes del que partimos y que define el concepto de condición juvenil (véase el capítulo 2).

⁴ El concepto de “recién llegados” también proviene de la propuesta de Arendt (1996, 236). Dándole el sentido de “jóvenes”, Pérez Islas lo utiliza en su definición de condición juvenil (véase el capítulo 2).

dad” y en la presencia de crisis de autoridad⁵ en las instituciones educativas y su especificidad en la ENES Mérida. En este marco analítico pusimos en diálogo las teorías en boga sobre jóvenes estudiantes con las experiencias juveniles narradas por los y las estudiantes que entrevistamos.

Dice Dubet en su libro titulado *Trois jeunesses. La révolte, la galère, l'émeute* que “si la juventud es una condición y una serie de experiencias sociales bien identificadas, es también, y más aún, un conjunto de representaciones” (2018, 8-10). Que muchas veces las imágenes que nos entregan las teorías “corresponden menos a lo que son realmente los jóvenes, que a las angustias y los sueños que se proyectan sobre ellos”. Y, que “el peso de las imágenes, de las representaciones y de los estereotipos proyectados sobre la juventud es más pesado [cuando] no se sabe verdaderamente de quién se habla”. Estamos conscientes y de acuerdo con lo que dice Dubet.

Entonces, en el marco de la filosofía arendtiana, tomando en cuenta las alertas de Dubet y utilizando las representaciones teóricas expuestas en el segundo capítulo, damos cuenta a continuación de *quiénes* son los y las estudiantes de la ENES Mérida. Hablaremos específicamente de las experiencias de los estudiantes entrevistados por medio de sus propias narraciones.

EL MANDATO ¡QUÉDATE EN CASA!

Si bien la causada por COVID-19 no es la primera pandemia que han vivido las personas hoy jóvenes,⁶ y tal vez no sea última, la irrupción de esta crisis sanitaria significó para los y las estudiantes de la ENES Mérida cambios profundos en su vida que tuvieron efectos directos en aspectos clave de su condición juvenil. La prescripción de quedarse en casa y restringir la convivencia social transformó sus realidades y subjetividades, provocando en ellas y ellos la emergencia de nuevas prácticas y posturas ante la vida. Particularmente afectó y modificó sus vínculos sociales y afectivos con las personas adultas de su familia.

⁵ Nuevamente, este proceder refiere a nuestra adscripción al pensamiento de Arendt (1996).

⁶ Las personas pertenecientes a las generaciones de la ENES que consideramos en las entrevistas también vivieron la pandemia por influenza H1N1 durante su educación básica, por ejemplo.

Comentamos en el capítulo 3 de este texto que antes de la pandemia el porcentaje de estudiantes de la ENES Mérida que habían dejado la casa de sus padres para vivir por su cuenta era alto; la frecuencia incluso representaba mayoría. Es conocido que vivir fuera de casa de la familia tiene una fuerte influencia en el proceso de emancipación de los jóvenes (Pérez Islas y Valdez González 2001), quienes, cuando se aplicó el cuestionario, se encontraban en esta situación así lo confirmaron: mencionaron que, en su experiencia, el cambio residencial se tradujo en independencia respecto a la autoridad de sus padres.

Durante la pandemia, sin embargo, fue frecuente que aquellos que habían salido del hogar familiar tuvieran que regresar, principalmente —dijeron— por cuestiones económicas, por comodidad o seguridad. Explícitamente una estudiante nos dijo: “si no estoy asistiendo a la escuela, no tiene caso pagar por rentar un cuarto”.

Para varios(as), regresar al domicilio familiar causó disgusto y abundaron sentimientos de frustración y pérdida, ya que desde su perspectiva su posibilidad de ser plenamente jóvenes y desplegar acciones propias de su juventud sufrió merma. Hubo quienes significaron la vuelta al hogar de origen como menoscabo de la libertad que otorga ser joven estudiante: “perdí la libertad que da ser estudiante y que me da un pretexto válido en mi familia para estar fuera de casa con mis amigos haciendo cosas de jóvenes”.

Por su parte, la estancia prolongada en la casa con la familia magnificó la obligación de plegarse a los mandatos y necesidades domésticas. Implicó, en algunos casos, remplazar el estudio por otras actividades prescritas y ponderó la identidad de “hijo(a)” sobre la de “estudiante”. En este sentido, el mandato de no poder salir del domicilio se tradujo en infantilización de los y las jóvenes, en la medida que hubo un retroceso en los avances de su proceso emancipatorio.

Regresé a la casa de mis papás, un poco frustrado por volver a un lugar que pensé ya no volvería, así como lo hice... pero más frustrante fue quedarme encerrado, o sea, está bien volver a la casa para ver a la familia, a los amigos, disfrutar de la ciudad, pero volver y encerrarse es muy frustrante.

Pero si bien, todos(as) aquellos(as) que durante la crisis sanitaria regresaron al domicilio familiar tuvieron la experiencia del confinamiento y de pér-

didada de independencia, fueron notables las muestras de madurez que dieron algunos(as) de estos(as) jóvenes. Con frecuencia se vieron en la obligación de manejar preocupaciones propias del mundo adulto y asumieron responsabilidades que no habían tenido antes: “Las preocupaciones de mis padres se convirtieron en las mías”, expresó una estudiante.

Hubo casos en los que las personas jóvenes tuvieron que fungir como protector(as) para evitar que sus familiares salieran a la calle. Asimismo, hicieron lo que pudieron para llevar dinero, ya que varios padres y madres perdieron el trabajo o vieron mermados sus ingresos. “Yo vivo con mis padres, pero yo veo por mí mismo, yo me pago mis gastos [...] yo quería dedicarme de lleno a mis estudios, pero con la falta de dinero que se presentó en mi casa tuve que ponerme a trabajar”, mencionó un estudiante.

El tema de que los estudiantes trabajen no es nimio porque es un indicador de que ya han comenzado la transición de la juventud a la adultez. Pero es interesante notar que, en México, desde antes de la pandemia, ya existía la tendencia de que quienes estudian licenciatura ingresan tempranamente al mercado laboral y que durante el confinamiento esta tendencia se magnificó: hubo quienes se cambiaron de trabajo, quienes lo perdieron o quienes trabajaron por primera vez, pero lo cierto es que la figura del estudiante de licenciatura que se dedica solamente a estudiar perdió fuerza institucional. Pocos fueron quienes admitieron estar en una situación excepcional, como lo hizo una joven, “La verdad sí estoy en una situación privilegiada. Estoy en el confort que pocos de mis compañeros tienen, o sea puedo no trabajar y me mantienen mis papás”.

Más allá de que durante la pandemia trabajaran o no, varios(as) estudiantes relataron que ellos y ellas brindaron apoyo a las personas mayores de su casa, no solamente en aspectos domésticos, de salud y económicos, sino que también les ayudaron a digitalizarse porque, como mencionó un estudiante: “Ni mis padres y menos mi abuelo tienen idea de muchas cosas tecnológicas. Mi mamá sí sabía mandar mensajes, pero usar video o Zoom para nada. Yo fui el encargado de asesorarlos para que pudieran comunicarse con otros familiares y amigos por vía remota y no se sintieran tan aislados”.

También ocurrieron procesos de socialización inversa en lo que se refiere al consumo de tecnologías que impactaron la relación entre jóvenes y adultos en términos de competencias y autoridad. Al respecto, un estudiante narra: “Mi tío se cambió de compañía (de conexión a internet) para ganar velocidad y soporte, yo se lo propuse, y estuvo bien porque ahora paga menos”.

En este mismo sentido, los y las jóvenes narran como experiencia pandémica que asesoraron a sus hermanos y vecinos menores para que lograran seguir estudiando. En definitiva, el soporte que brindaron a los miembros de su familia fue enorme; se les reveló claramente la precariedad del mundo en el que viven y comprendieron la importancia de la solidaridad.

Estuve apoyando a algunos niños de por acá por mi casa con sus clases virtuales... Es que tienen muchas carencias por acá. Unos están en sexto y no saben escribir y no saben casi nada. Es que muchos papás acá no pueden apoyar a sus hijos porque no saben leer ni escribir. Y con la pandemia menos, no tienen cómo conectarse con los maestros. A mi vecinita yo me conectaba por Whats con su maestra, ya ella me mandaba la tarea, yo la imprimía y la niña la hacía y ya yo se la escaneaba a la maestra.

Varios de los relatos que nos fueron hechos tornan evidente que, durante la pandemia, las vidas de algunos(as) estudiantes de la ENES Mérida quedaron situadas en los escenarios de carencia de los que provienen y que, muchas veces, pierden de vista cuando se mudan para que la universidad les quede más cerca:

Al volver a mi casa me impactó ver todas las carencias por acá. Hubo lluvias muy fuertes cuando ya estábamos en pandemia y acá la gente quedó muy mal, ya muchos habían perdido su trabajo y con la lluvia perdieron todo, les entró agua, perdieron sus cosas y aquí en mi colonia yo veía mucha gente que no tenía dinero, que no tenía nada... Es que acá la gente no tiene nada. Yo mis primeros años que llegué a Mérida vivía en el norte, ahí puedes salir a cualquier hora, hay tiendas, hay superes, hay ofertas, acá la despensa es más cara, acá no hay ni ofertas.

Pero además de sufrir y ver carencias, los y las jóvenes también padecieron experiencias de enfermedad, incertidumbre, angustia y muerte. Una de las entrevistadas, por ejemplo, relata que su familia se tuvo que cambiar de domicilio porque su abuelo se enfermó gravemente por COVID-19 en la primera ola y murió. Por este suceso ya no pudieron seguir pagando la casa en la que vivían y buscaron una más barata. Ante esta situación, la estudiante regresó a la Ciudad de México para estar con su familia y se encontró que sus papás estaban en cuarentena. Ella se tuvo que hacer cargo de sus hermanos: “Sentía como si fuéramos huerfanitos. La muerte entró con ganas a mi núcleo

familiar. Mi abuelo no fue el único que murió, se llevó a la gente mayor de mi familia y a amigos. Recibí un fuerte golpe. Me ha dolido mucho”.

Estas narraciones permiten comprender que la idea imperante acerca de que las personas jóvenes estudiantes no tienen dependientes,⁷ sino que ellos y ellas lo son, no es del todo cierta. Las evidencias apuntan a que durante la pandemia operó un proceso de reconfiguración identitaria entre adultos y jóvenes, que implicó que aquéllos dependieran de éstos, quienes asumieron la función de brindar cuidados y proveer de recursos económicos para el hogar.

Para quienes tuvieron que trabajar presencialmente la experiencia no fue fácil. Cuenta una joven que “cuando mi papá se quedó sin trabajo, con mi mamá salimos a trabajar... , teníamos miedo sentíamos que en el transporte se nos iba a subir el virus, era miedo de todo, hasta del aire”. Y, otro joven narra: “Me sentí culpable porque yo estaba trabajando, tengo contacto con muchas personas, a veces no me pongo cubrebocas, al jefe tampoco le importa, no pone cuidado de eso, contagié en mi casa, en mi casa todos se enfermaron, ahora me da alegría que mis papás ya están inmunizados”.

Por su parte, un joven relató que su familia vive en Ciudad de México, pero que durante la pandemia se quedó en Mérida porque “mis papás son grandes, bueno no tanto, pero decidimos que mejor no me iba para allá para no contagiarlos, ¿se imagina cómo me sentiría si por mi culpa les pasara algo?”.

Nada de lo que nos fue dicho haría pensar que es cierto el estigma de irresponsabilidad y despreocupación con el que las personas jóvenes han cargado, y que se recrudeció sobre todo en la primera fase de la pandemia. Fueron mayoría quienes afirmaron haber seguido los protocolos de cuidado adecuadamente, no sólo porque estuvieran prescritos, sino porque hacerlo significaba contribuir a que la pandemia no se siguiera propagando. Cuando realizamos las entrevistas había estudiantes a quienes ya se les había puesta la vacuna y, en general, sentían confianza, pero su preocupación era que a sus familiares mayores se les aplicaran refuerzos.

En suma, lo vivido durante la pandemia por estudiantes de la ENES Mérida les mostró que su entorno está plagado de precariedad y desigualdades. Les dio evidencias claras para comprender que la condición de vulnerabilidad

⁷ Erróneamente, pues siempre han existido jóvenes que trabajan para mantener también a sus familias mientras estudian o ayudan con los gastos del hogar, así como madres jóvenes que estudian y crían a la vez.

y riesgo no es una característica esencial del “ser joven”. Comprobaron que las carencias afectan a personas de todas las edades y que, aun cuando hay muchos niños, niñas y jóvenes que las sufren, en las personas adultas la enfermedad, la desprotección social y la insuficiencia de ingresos, adquieren un nivel de criticidad. En ese tiempo, los adultos no fueron necesariamente sus referentes de seguridad y acogida, porque muy cerca de ellos y ellas hubo personas adultas que no tenían condiciones de amparo para sí mismas.

La necesidad que sintieron de proteger a sus seres queridos para brindarles el sostén económico, afectivo y tecnológico requerido para sobrevivir, trastocó los roles sociales tradicionales de dependencia, asociados con la edad de los individuos. Entre los y las jóvenes, se promovió de manera espléndida el proceso de subjetivación asociado con la vulnerabilidad de los individuos. Su juventud se les presentó como una suerte de blindaje que les ofreció algo de protección ante la vulnerabilidad generalizada y, en este sentido, su condición juvenil colocó a los y las estudiantes de la ENES Mérida en un plano de superioridad social. Aunque sus percepciones de desigualdad social, desprotección y riesgo se magnificaron, agradecieron ser jóvenes.

EDUCACIÓN EN LÍNEA

Los y las estudiantes que entrevistamos reconocieron que en la ENES Mérida la sustitución de las clases presenciales con el aprendizaje en línea fue inmediatamente después de que fuera declarada la pandemia por coronavirus. Para cuando realizamos las entrevistas ya había pasado tiempo de esto y prácticamente todos teníamos “experiencia” de participación en procesos de enseñanza-aprendizaje colocados en entornos virtuales. Como dijo un estudiante: “Los que pudimos hemos seguido llevando cursos, principalmente utilizando Zoom”.

La migración de los cursos presenciales a la modalidad virtual fue considerada como necesidad impuesta por la contingencia sanitaria. Sin embargo, abundaron quejas por carencia de apoyos institucionales relacionados con la eficacia y pertinencia de los sistemas de redes, internet y dispositivos disponibles para que el estudiantado tomara sus clases. De igual manera, consideraron que hubo falta de sensibilidad acerca de lo que significa ser joven en la actualidad, “creen que estamos jóvenes y que por eso sabemos, pero no, muchas cosas tampoco sabemos, no todos manejamos las tecnologías”.

Les causó malestar la constatación de la enorme desigualdad social que existe en el país, y específicamente la segregación que hay en el mundo que les rodea: “Los del norte muy contentos con su wifi, esperando que pase la pandemia, pero aquí en mi colonia no hay nada de eso”.

No les pasaron inadvertidas las desigualdades socioeconómicas entre compañeros(as) y tuvieron evidencia de que esta desigualdad se encuentra vinculada con la desigualdad de desempeño académico y con las distintas oportunidades de sobrevivir como estudiante: “Varios de mis compañeres nunca aparecieron en las clases a distancia, de algunos no he tenido noticia, de otros me enteré de que no tuvieron las condiciones tecnológicas para conectarse. Luego apareció aquí la “beca Tablet”, pero la verdad, conociendo la situación de algunos, pues ni con eso”.

Hubo estudiantes que, aunque siguieron llevando las clases, enfrentaron dificultades para estudiar y participar de manera significativa en los cursos, debido, entre otras cosas, a que no tenían el equipo, la conexión, el sistema de apoyo o las habilidades tecnológicas adecuadas. “Lo raro es la cámara, ya que yo no uso cámara porque es computadora de escritorio y uso el teléfono a veces, pero se me descarga muy rápido”.

También mencionaron que aun teniendo lo requerido para lograr la conexión a los cursos no contaban en su casa con un espacio propio para el aprendizaje y que además los horarios no eran convenientes porque

en mi casa anda por ahí todo mundo haciendo ruido, me distraigo y además siento que estorbo, por eso dejé algunas materias. En la casa con mis tíos comenzó a ser medio pesado, porque mis primos también toman clase en línea y ya éramos tres y el internet no aguantaba tanto... y era un relajo porque por ejemplo yo tomaba clases desde la cocina porque en el cuarto se quedaba mi prima, y el otro cuarto de mis tíos, y pues yo me metía en la cocina, era lo mejor porque me quedaba cerca del módem.

Hubo coincidencias en la opinión acerca de que la relación con compañeros(as) y profesores(as) comenzó siendo fluida en los primeros días de la pandemia a través de Zoom, pero fue disminuyendo. “Nos cansamos todos de vernos sólo por la pantalla”.

Quedó evidencia de que la experiencia de estudiar a distancia durante la pandemia fue muy dura para todos y todas. Escuchamos: “Sentí que la liga iba a reventar. Cada día me decía a mí misma, necesito regresar ya ¡por favor!

Quiero clase presencial, ya no aguanto más así de frente a la computadora... me siento harta”. Otro joven expresó: “Sientes que te vuelves robot, se me quitaron las ganas de estudiar... y de todo”. Una voz más: “No me convenía estudiar en línea, pero dije cómo que no, sí se puede..., pero ya luego la sobrecarga de lecturas digo ¡ya no! ¡por favor! Se me ha dificultado, sobre todo el segundo semestre, ya cansa tomar clases en línea”.

Una idea común fue que estaban aprendiendo menos y que eso los(as) desmotivaba para estudiar. Dijeron que el cambio de modalidad les alteró el ritmo de estudio y que no encontraban tiempo para hacer tareas, y que eso era desalentador. “Cada vez me sentía más mal, me preguntaba ¿valdrá la pena seguir la carrera? Ni aprendo nada. Quise salirme”.

De manera recurrente, en los relatos de estas personas apareció la alusión a la necesidad de retrasar la conclusión de sus estudios, de abandonarlos por un tiempo o, de plano, desertar. La merma en el número de integrantes de su generación les fue evidente, y no solamente por motivos de la pandemia. Independientemente de la reducción de la matrícula por la crisis de salud que vivió el mundo, el alumnado considera que las generaciones de la ENES son muy pequeñas: “Varios de mis compañeros han desertado; de por sí tenía pocos compañeros porque la matrícula siempre fue pequeña, y ahora sólo quedamos tres de mi generación. Yo sigo apareciendo en clase porque me falta poco para acabar la carrera, ya casi termino, termino y ya. De la escuela ya no me importa nada más, ya no busco otra cosa”. Aquí otra voz: “Cuando entré a la carrera sólo tenía nueve compañeros de generación y ahora ya sólo quedan dos. Pero no por desertación sino porque se atrasaron. Han ido dejando materias y están atrasados... Yo creo que todos nos hemos atrasado”.

La añoranza por la vida estudiantil presencial fue muy notoria. Prácticamente todas las personas entrevistadas comentaron que la posibilidad de pisar el campus y convivir con amigos y compañeros, nuevamente, era una motivación para aguantar el encierro. Es sabido que la escuela es un espacio de experiencias juveniles y que uno de los aspectos que más gusta a las personas jóvenes de asistir a la escuela es la interacción con sus pares (Guerero Salinas 2000).

Los y las jóvenes de la ENES evocaron lo bien que se la pasaban en las instalaciones de su escuela:

La verdad me la pasaba muy bien. A mí me gustaba mucho ir a las instalaciones de la ENES, son muy bonitas, pero ahora con la pandemia todo es como “un

desierto intelectual”. Yo acuñé este término porque así me siento. Siento que no estoy aprendiendo, que falta lo vital para que los jóvenes florezcamos, nos faltan los compañeros, amigos, profesores, los pasillos de la escuela, no sé, siento que no me estoy nutriendo de todo lo que es ser universitario; mis compañeros tampoco, lo hemos comentado, nuestras interacciones por internet, las clases a distancia, las siento estériles, siento tristeza, es desesperante.

Está documentado que, particularmente, a los y las estudiantes universitarios(as) les atrae la posibilidad de “vivir en la escuela” siendo las actividades de sociabilidad con pares más atractivas que las tareas escolares. Los estudios de licenciatura que ofrece la ENES Mérida contemplan prácticas de laboratorio y trabajo de campo; al respecto, un estudiante dijo: “Aquí las carreras son de carácter multidisciplinario... y no te encierras solamente en el salón, sino que tienes laboratorios y sales al campo, sé que ésa es la razón por la que muchos escogimos estudiar aquí, porque lo que nos gusta es eso”.

Las prácticas de laboratorio y el trabajo de campo marcan la experiencia escolar de los y las estudiantes de la ENES Mérida y, según parece, sus significados involucran, para ellos y ellas, no sólo la dimensión estudiantil sino juvenil. Un estudiante lo manifiesta así:

Me pasa que me estuve especializando en lo ambiental y en la ENES hay profesores que son muy buenos en eso, pero ¿a distancia? [...] siento que lo único que estamos haciendo es entregar tareas, no estamos aprendiendo [...] Teníamos una salida a una granja en Ixil. ¿Cómo se dio eso? Por diapositivas y video. Así solo nos dicen lo que nos quieren mostrar y no podemos ser críticos y no sabemos bien lo que pasa [...] siento que la parte de las prácticas y laboratorios, más que nada estar con tus compañeros, hubiera sido o hubiera hecho que esa práctica fuera mejor.

El aprecio que tienen los estudiantes de la ENES Mérida a sus profesores fue notable, e incluso algunos expresaron tener admiración por ellos. Valoraron que muchos sean doctores, investigadores SNI y académicos consagrados. Fue frecuente la opinión de que “la ENES está llena de investigadores con muchos conocimientos”. Alguien dijo: “Yo sí veo buena ciencia”, y también hubo quienes opinaron que “profesores hay de todo, en general son buenos maestros y cada vez ha ido mejorando la plantilla porque la mayoría son investigadores”. Un estudiante opinó: “En general son buenos, pero en mi experiencia las profesoras mujeres son mejores que los profesores”.

Sin embargo, en tiempos pandémicos, fue reiterada la alusión a que los y las estudiantes se sentían violentados por sus profesores y profesoras. Incluso, apareció un problema que podría ser catalogado como de victimismo juvenil, en cuanto a la percepción de que sus maestros(as) les causaron daño físico y psicológico, debido a que les exigieron demasiado. Se quejaron de que las y los profesores no se dieron cuenta de que “estábamos exhaustos”. “Cada maestro quiere que leas treinta hojas para la otra clase y sí leo, pero es cansado mentalmente. Y luego las clases, tantas horas, es mucho tiempo en la computadora”. Además, dijo otro estudiante: “Los maestros no respetaron los horarios que estaban programados cuando nos inscribimos, los cambiaban, luego ya los dejaron fijos, pero no eran los que se había anunciado; eso perjudicó a muchos”. Oímos a otros(as) estudiantes:

Los profesores se pasan de las horas o dejan mucha tarea, el ritmo que estamos llevando es muy estresante, estamos en Classroom y ves quince tareas a la semana, o veinte; es muy agobiante. Lo de estar en una pantalla te sientes muy cansado, tus ojos, me siento muy cansado, es agotador, igual siento que los profesores tampoco se la pasan muy bien, pero al menos en el primer semestre en línea todavía tenían chispa y participación, ahorita a estas alturas que llevamos tres semestres en línea se ha vuelto muy rutinario, el profesor expone, termina la clase, nadie dice nada.

Comentarios como los anteriores escuchamos varios. En general, las narrativas apuntan a que, con el paso del tiempo en confinamiento, las relaciones maestro-alumno, circunscritas a una pantalla, fueron generando en los jóvenes desconfianzas hacia los actores universitarios y sentimientos de abandono institucional. “Nos dejaron en un segundo plano”, dijo uno, “sufrimos *phubbing*⁸ por parte de ellos”, expreso otro. De hecho, sus relatos permiten interpretar que, en algún momento durante la pandemia, los y las estudiantes de la ENES Mérida pasaron progresivamente de admirar a sus maestros a considerarlos como figuras insensibles, autoritarias y estrictas. Pero al fin se hicieron cambios: “Se vio flexibilidad..., nos cambiaron a un modelo más relajado de dos y cuatro materias, ok, lo llevas, no tienes tantas tareas, aunque llegas a sentir que la información que te dan es muy ligera... compensan con

⁸ La palabra *phubbing* es una combinación de *phone* (teléfono) y *snubbing* (hacer un desprecio). Hace referencia al hecho de ignorar a alguien por estar prestando atención al teléfono móvil en lugar de hablar con esa persona cara a cara.

un montón de videos. De verdad, hay profesores que sólo ponen videos en YouTube y dicen ‘véanlo’, y te dejan un formulario y ya estuvo la clase”.

Estos cambios no lograron la paz. La interacción virtual entre profesores y estudiantes permaneció tensa y hubo algunos incidentes críticos. Por un lado, docentes y directivos ejercieron poder a través de dispositivos disciplinarios: jerarquía, discursos, calificaciones, etcétera. Por otro lado, el estudiantado también lo hizo, aunque de manera diferente. En varias ocasiones los y las jóvenes estudiantes ejercieron resistencia y se plantaron como adversarios, colocándose en el otro extremo de las relaciones de poder y fuerza de la institución universitaria.

Visto a la luz del pensamiento político de Hannah Arendt, lo sucedido durante la pandemia entre profesores, directivos y estudiantes de la ENES Mérida puede interpretarse como la expresión de una crisis de autoridad, vinculada al rechazo de los recién llegados ante la aplicación de la tradición pedagógica y del orden institucional que se ejerció en este periodo.

En paro

En marzo de 2021, mientras todavía estaba vigente el mandato pandémico de confinamiento, la comunidad estudiantil de la ENES Mérida emitió una circular que comunicaba que se había realizado una asamblea virtual para definir acciones de solidaridad y apoyo con los docentes de asignatura de escuelas y facultades de la UNAM que no habían recibido pagos de manera regular. Se resolvió llevar a cabo un paro total de actividades académicas que se aplicaría a las clases en la modalidad a distancia de las cinco licenciaturas impartidas. Cabe mencionar que, hasta el momento que hicimos las entrevistas, en esta Escuela la mayoría de los docentes tenía nombramiento académico de carrera.

No todo el alumnado estuvo de acuerdo con hacer paro, pero las sensaciones de malestar y de *burnout* que proliferaban hicieron que en un principio fuera aceptado por una importante proporción del estudiantado. Dice un estudiante: “El paro para unos estuvo bien, para ya no tener clases en línea, ya nos habían agobiado, ya nos habíamos fastidiado”.

Pero la representación de que la UNAM no paga a sus profesores deterioró las dimensiones emocionales y simbólicas de las experiencias concretas del estudiantado respecto a la institución. Entre otras cosas, se dijo: “La UNAM

debería cumplir con sus obligaciones patronales”. La siguiente narración es representativa de lo dicho por varios(as):

Hay que expresar lo que a uno no le gusta, aunque las causas no sean de uno. En este paro yo empecé siendo muy activo porque no estoy de acuerdo con que no les paguen a los profesores. Imagino que yo estuviera en el lugar de alguno de ellos, necesitan ese dinero para vivir, tienen trabajo y no les pagan. No es justo. Entiendo que la UNAM es un monstruo y que es difícil moverla, pero si nosotros no nos hubiéramos movido habrá todavía más apatía y nunca les pagarían. Me enoja que hayan corrido a algunos maestros por haber dicho que no se estaba cumpliendo su derecho a cobrar por su trabajo. Eso sí me decepciona.

Asimismo, se les tornó evidente que entre los profesores de la UNAM hay una enorme desigualdad respecto a las condiciones laborales y cayeron en cuenta de que la institución la reproduce:

Para mí, que vengo de escuela privada lo del movimiento por los maestros me llamó mucho la atención, te digo que hay maestros excelentes y pensar que no les pagan es medio absurdo..., luego vi que hay maestros y maestras, que no todos son iguales, que unos tienen un salario fijo y que otros cobran por hora, o sea son de las cosas que no te imaginas que pasan en la UNAM. Pero, luego te lo explicas porque entiendes que los profesores buenos, los realmente buenos, los que publican y hacen investigación, los que tienen proyectos y becas y están en laboratorios, son los que tienen salario fijo, y claro eso crea un círculo vicioso para los que les pagan por hora, porque ellos se saturan de horas y no hacen sino sólo dar clases.

El paro duró más de lo esperado; “demasiado”, dijeron alguno(as). Durante este lapso, se magnificaron las tensiones causadas por el encierro obligado por la pandemia y, aunque el apoyo estudiantil a la lucha de profesores de asignatura y ayudantes siempre estuvo presente, poco a poco los y las estudiantes fueron incluyendo demandas propias. Sobresalió la queja por la mala calidad de la atención que recibían del Programa de Atención a la Salud Emocional (PASE) y, al respecto, exigieron la mejora de este dispositivo clínico. Porque, “la verdad, el PASE es malísimo”, dijo un estudiante.

Desde la mirada y los relatos de las personas que entrevistamos, lo vivido causaba en ellas miedo, incertidumbre, tristeza, estrés y fatiga crónica; un sentimiento generalizado fue que su salud mental estaba en riesgo. Mostraron

enojo porque interpretaron que ni los directivos ni sus maestros les brindaban la atención que necesitaban. En el ambiente estudiantil se percibía una búsqueda de protección institucional y, al mismo tiempo, una clara insatisfacción con la protección que recibían. Sin duda, proliferó la sensación de desagrado con los servicios de salud a los que tenían acceso: “Al llegar la pandemia, el PASE se fue directo al caño. Todo se desbordó... pedir cita era esperar hasta tres meses”. Narran otros estudiantes:

Este paro fue, pues no sé, se tenía un grupo de psicólogos anteriormente que brindaban un servicio de la UNAM se llama PASE y pues este grupo da servicio psicológico, sin embargo, no cubre la demanda. Si tú pides una cita pues hasta el otro mes te atienden. Fueron varias cosas, primero se exigía más psicólogos para el alumno, otro es que a los profesores no les pagaban y la estaban pasando muy mal..., yo creo que hubo varias denuncias de varias facultades y entonces la ENES se solidarizó con este problema muy burocrático.

Caí en depresión. Yo no tengo para pagar un psicólogo particular. Traté de que PASE me ayudara, pero no me dieron lugar. Me mandaron a un grupo de reflexión que es como ahora organiza la UNAM a estudiantes para apoyarlos. No me sentí cómoda, no creo que esto sirva. Yo necesitaba tratar el duelo por todas mis pérdidas y no me sirvió de nada. Me salí del grupo. La verdad, los servicios gratuitos que da la UNAM a sus estudiantes no sirven. Para mí ésa es mi experiencia.

Para cuando la ENES entró en paro sus estudiantes ya se encontraban disgustados por la escasa atención que brindaba la institución a su salud mental. Los problemas de salud mental de los y las jóvenes estudiantes han estado presentes desde antes de la pandemia, como nos relató uno de nuestros informantes:

Yo ya venía teniendo soporte psicológico con PASE, entonces me tocó que fui de los afortunados que pude continuar aprovechando de eso, o sea, a mí sí me dieron seguimiento, sí me llamaban y veían cómo estaba, cómo me sentía..., eso me ayudó mucho, lo debo reconocer. Luego lo del PASE fue algo caótico porque todos querían aprovechar y se saturaron muy rápido, yo como ya tenía agendadas las citas pues fue muy fácil.

En este sentido, durante la pandemia, y particularmente durante el paro, se develó un clivaje respecto a las demandas estudiantiles tradicionales. Se

dio a conocer y se enunció claramente una queja estudiantil que ya estaba latente y que se refiere a la sobrecarga académica, el estrés y los problemas de salud que hoy en día aquejan a jóvenes estudiantes. Se denunció que la UNAM, y particularmente la ENES Mérida, desestima el alto riesgo de desarrollar problemas de salud mental que enfrentan sus estudiantes.

Por supuesto, no todos los estudiantes de esta escuela participaron activamente en el paro. Cuenta una joven: “Unos no querían paro, para no retrasarse. Hubo muchos problemas entre compañeros por eso. Unos se agredían, ‘eres un flojo, nomás por eso quieres paro, por flojo’, les decían los que estaban en contra a quienes estaban a favor del cierre de clases”. Otro relato: “Hubo un grupo que estábamos en contra del paro, sobre todo cuando nos informaron que ya se habían efectuado los pagos puntuales a todos los profesores, entonces ya no tenía sentido; hubo un grupo como ciencias de la tierra que hizo caso omiso y siguió sus actividades”. Y una estudiante expresó: “Si te das cuenta lo académico no es la órbita de las demandas estudiantiles..., y eso se repitió con el movimiento de ‘UNAM no paga’: en el pliego petitorio se equivocaron tanto de objetivos como de demandas”.

Así que, aunque al principio algunos(as) estudiantes consideraron que el cese de clases les iba a permitir descansar y reducir los niveles de estrés que les había traído la pandemia y sus mandatos de estudiar en el encierro, con el pasar de los días se fueron incrementando las angustias y se generaron percepciones de pérdida de tiempo, de riesgo de pérdidas académicas, de disminución de fuerza y convocatoria del movimiento, y de la existencia de intereses personales de algunos compañeros y compañeras. Se trató de un periodo en el que entre las personas jóvenes que estudian en la ENES Mérida crecieron la frustración y la incertidumbre respecto al futuro, las desconfianzas personales, comunitarias y sociales, pero también los trastornos mentales.

Al final no se resolvió nada porque los mismos hacíamos la convocatoria, los mismos moderábamos, hacíamos la minuta. La mayoría no participaba, ni prendían sus cámaras. Unos se cansaron de ser siempre los mismos y cuatro o cinco de los que ya tenían experiencia se salieron y ya todo se vino abajo, ya nadie se hablaba. Así entendí que ellos tenían ya sus problemas y que con el paro sólo se hicieron más grandes.

Durante el paro, los y las estudiantes movilizados de la ENES realizaron asambleas virtuales y produjeron pliegos petitorios en los que expresaban sus

demandas. Surgió la propuesta de implantar un paro activo, pero, aunque la votación se inclinó a favor, la asamblea estudiantil tomó la decisión de mantener la suspensión total, motivo que generó todavía más enfrentamientos y rupturas dentro de la comunidad. La consecuencia fue que la configuración de vínculos sociales e institucionales, que favorecen la cohesión y hacen posible la buena convivencia, quedaron fracturados incluso entre el estudiantado. Nos cuentan estudiantes:

Primero sí, las asambleas y todo para ayudar a los profes, después se volvió puro pleito... La verdad fue muy largo el paro, yo me metía para enterarme qué pasaba, casi no participaba, muchos igual. Fue demasiado largo. Al final ya casi nadie entraba a las asambleas. Estuvo muy fuerte, complicado, peleas. Está bien que haya debate, que todos digan lo que piensan, pero eso ya no era debate, eran puros pleitos.

Ha sido agotador todo esto, lo que nos tocó vivir. No sé si hubiera sido distinto sin pandemia..., la comunidad está muy desgastada... sobre el regreso a lo presencial... quizá nosotros ya no volvemos, y si volvemos a ver cómo nos vemos, o sea, va a ser un trabajo de reconciliación verte de nuevo con tus compañeres que por alguna razón perdiste durante la pandemia... Yo con varios me peleé por lo del movimiento, y con otros perdí el contacto...

Sí hubo problemas porque hay compañeres que son muy groseros y las DYGIS no se dejaban, les respondían; esto creo que nunca se resolvió, yo así lo vi... La otra cosa es que todos hablaban de democracia y todo eso, pero al final no había acuerdos, yo no sé, no soy política, pero lo de la democracia me sonaba a pura excusa para no resolver nada, o sea, se votaba, pero no se respetaba lo que se ganaba, se daban excusas de que no había mayoría y cosas por el estilo... Yo ahí me salí.

Entre quienes participaron de manera más activa en el movimiento surgieron figuraciones de represalias académicas contra ellos y ellas, así como temor que las autoridades de la escuela les persiguieran. Todo esto recuerda lo expuesto en el segundo capítulo de este libro, sobre las teorías y representaciones sociales de los y las jóvenes como estudiantes: vivimos en “sociedades del riesgo”, caracterizadas por un compulsivo exceso de percepciones de competencia, violencias, desconfianzas y sospechas generalizadas. En este tipo de sociedades el proceso de subjetivación produce al sujeto vulnerable

que interpreta que en el trato que le dan los “otros” hay siempre intención de beneficio propio, ofensa y discriminación.

Con frecuencia, los y las estudiantess llegaron a sentirse víctimas de medidas institucionales que fueron implementadas, las cuales percibieron e interpretaron como abuso de autoridad, desprotección y maltrato, en aras de causas disciplinarias o de aprendizaje. Esto disparó sentimientos de recelo entre miembros de la comunidad, y se intercambiaron tácita y explícitamente ideas, opiniones y acciones que reconfiguraron subjetividades de violencia y reformaron las relaciones entre los actores institucionales, así como las representaciones mutuas.

En octubre de 2022, la Asamblea de Estudiantes Organizados ENES Mérida emitió un nuevo pliego petitorio signado por la “Comunidad de Estudiantes Organizados de la ENES Mérida”. Este documento consignó una serie muy amplia de demandas estudiantiles que contemplaban, entre otras, exigencias de transparencia financiera bajo el escrutinio de la comunidad; subsidios a estudiantes para adquirir alimentos en la cafetería de la escuela; un espacio para montar una enfermería en el plantel; espacios deportivos seguros; gestión con los municipios correspondientes para mejorar las ciclovías; y el servicio de transporte público que utilizan los y las estudiantes para ir a la ENES.

Sobre todas estas exigencias, ocupó el número uno la referente a la expedición de una carta de no represalias para estudiantes y académicos involucrados en el movimiento. El requerimiento señalaba que la carta debía estar firmada por el director, la secretaria general, el abogado corporativo y asesor jurídico, “así como de las autoridades de la ENES Mérida que sean pertinentes”. Este pliego es ejemplar para comprender los malestares y desconfianzas que circulaban y marcaban la escena en ese momento. La incluimos al final de este capítulo por su importancia.

Los y las estudiantes de la ENES Mérida, como muchas personas, socializan en línea, promueven y venden productos y varios han hecho de las redes sociales una herramienta de contrainformación, convocatoria y movilización. En Internet, ellos y ellas hacen visibles y comparten problemáticas con la sociedad y publican información y comentarios, fotos o videos de lo que pasa en la institución. De hecho, hacerlo les genera sentido de pertenencia y su presencia en las redes virtuales empodera su capacidad de agencia.

El siguiente texto, aparecido en Facebook y escrito por un estudiante sirve de ejemplo acerca de cómo quedaron las desconfianzas: “Chicos quiero

comentarles que esto de la evaluación a la docencia 2023-1 me pareció una tontería por dos razones: 1. Los maestros fueron asignados para el siguiente semestre desde el 11 de noviembre, mientras que la evaluación terminó hasta el 20 de noviembre. Se me hace inútil pedir este tipo de evaluaciones si los comentarios y opiniones de nosotros no son tomados en cuenta”. Contestación de otro estudiante, en la misma plataforma: “Y cómo sí estuvieron insistiendo bien cabrón para que la contestáramos, es bien triste que nos quieran dar atolito con el dedo”.

De esta manera, en la ENES Mérida, durante y después de la pandemia, las tramas de la “socialidad”⁹ quedaron en tensión y plagadas de expresiones de malestar en torno a cualquier manifestación del orden establecido. Incluso en las subjetividades hubo asomo de “nueva violencia”, que es la que se refiere a la ejercida por el estudiantado sobre los docentes.

FEMINISMOS Y OTRAS LUCHAS

Desde que la ENES fue inaugurada en Yucatán el fenómeno de las movilizaciones estudiantiles ha formado parte del escenario de esta escuela. Los y las estudiantes han organizado manifestaciones, paros, tomas de instalaciones y otras expresiones de malestar frente a sucesos ocurridos en la comunidad universitaria. De hecho, en los pocos años de su existencia, la movilización estudiantil ha marcado la vida cotidiana de la institución, lo que puede interpretarse como una forma de agenciamiento utilizada por jóvenes estudiantes para lograr tener participación activa en asuntos que les conciernen.¹⁰

En el capítulo segundo de este texto se dijo que la matrícula de la ENES está integrada mayoritariamente por mujeres, y mostramos que ésta es una tendencia que se ha acentuado con el paso de los años. No es extraño entonces que en esta sede de la UNAM los movimientos feministas y las luchas por la igualdad de género tengan un protagonismo importante y que sea frecuente

⁹ La “socialidad” se expresa en lo micro social, como el espacio fundamental de la interacción y se refiere a las formas de convivencia y de comunicación diaria de los actores.

¹⁰ La fracción V del artículo 87 del Estatuto General de la UNAM establece que los integrantes de la comunidad estudiantil tendrán derecho a expresar libremente sus opiniones dentro de la universidad sobre aquellos asuntos que le conciernen a la institución.

que se escuchen voces de las estudiantes pidiendo que se atiendan sus quejas, denuncias y demandas respecto a la violencia de género que existe en la UNAM, en la ENES y en el país.

Cuando se inauguraron las nuevas instalaciones de la Escuela en Mérida los baños eran mixtos o neutros; no se contempló otra opción. Colectivas de estudiantes protestaron por ello y expresaron que ese tipo de acciones no resuelve la violencia de género; por el contrario, expone a las mujeres a mayor violencia machista. “No nos sentimos cómodas con estos espacios que nos quieren vender como inclusivos, como si realmente eso fuera a solucionar algún problema; no es justo para nosotras. No vamos a esperar a que suceda un caso de violación o cualquier agresión”, aseveró una estudiante que fue entrevistada para un diario local y que hizo público este relato (“Baños mixtos” 2020).

La estudiante declaró a ese mismo medio que “el semestre pasado se publicó una lista anónima en la que se señalaba a más de treinta miembros de esta comunidad por ataques de diversa naturaleza. El sistema sigue defendiendo y encubriendo agresores, no es posible que mis compañeras tengan que compartir baño con ellos”.

Durante todo el proceso de nuestra investigación constatamos que en la comprensión de los y las estudiantes de la ENES Mérida, en cuanto jóvenes, adquiere un significado especial el tema de las luchas por la igualdad de género y por el cese de las violencias contra mujeres en la institución universitaria. Los baños, principalmente, pero también pizarras, pizarrones y muros acusan el enojo que tienen las estudiantes de esta escuela ante la persistencia de la violencia de género. Los mensajes dan cuenta de sororidad, y en uno que otro se leen nombres que acusan a trabajadores, profesores y estudiantes del mismo plantel.

Buscamos conocer la postura de jóvenes-hombres respecto a los mensajes de sus compañeras y, en las entrevistas que realizamos, detectamos que el malestar y las experiencias de violencia por ser mujer no solamente están presentes entre mujeres; varios estudiantes de otros géneros también perciben que la UNAM es demasiado tolerante al respecto.

Hubo una historia de acoso contra una compañera... Parece que en una fiesta un tipo se puso pesado, y luego ya en la escuela seguía pesado, una historia muy desafortunada... Se lo fuimos a comentar al director y también se le dijo al rector de la UYU (Universidad Politécnica de Yucatán, que es donde estudiaba el agresor)... Se pusieron gruesas las cosas, ahí te das cuenta de que la UNAM es muy

tolerante... El rector de la UPY fue directamente al salón del chavo y lo regañó enfrente de todos, o sea lo amenazó de expulsión.

Tampoco es que en la ENES Mérida exista una sola opinión acerca de los movimientos estudiantiles que expresan repudio por la desigualdad de género y la violencia contra las mujeres. Hay quienes narran, por ejemplo, que “por este motivo hay muchos roces entre compañeros; tienen muchas ideologías que acá no se acostumbran. Aquí en Yucatán no hay esas ideologías”, relata una joven. Por su parte, lo relatado por un joven ilustra la división de grupos femeninos y también la fuerza que tienen las mujeres en esta escuela:

Al interior de las mismas mujeres había tres posturas (respecto a los baños mixtos), aunque ellas digan que eran bloque, la verdad no era así, o sea sí se solidarizaron con las más radicales, pero también había moderadas o negociadoras y las que no tomaban postura clara [...] De esas primeras reuniones es de donde salió la llamada Asamblea Universitaria de la ENES, meses más tarde.

El debate y el reclamo por la igualdad de género que existen en la ENES Mérida se expresan con toda claridad en la lucha por el uso del lenguaje incluyente, no sexista e incluso no binario. Varias personas de las que entrevistamos identificaron a sus congéneres como “compañeres” e insistieron en que nos refiriéramos a ellas utilizando la “e”. Al respecto, nos refirieron: “La lucha no es por una letra o símbolo, sino para que se reconozca que existen otras experiencias, que hay más de dos formas de estar en el mundo. No exigimos que nos diferencien para excluir sino para indicar que, entre quienes estudiamos en esta escuela, hay diversidad”.

Hubo relatos en los que jóvenes expresan abiertamente sus orientaciones sexuales: “Fue entonces cuando salí del closet”. O: “Cuando terminé la prepa me vine a vivir con mi compañero, que era mi novio... ahora ya no tengo el mismo novio, ahora es mujer”. O: “Yo me identifico como transexual”. O bien: “A veces puedo andar con un hombre, o con mujer u otro. El sexo de mi pareja no me hace problemas”.

También nos narraron experiencias de intolerancia social, ataques, burlas y alejamientos familiares sufridas por esta causa. En una narración escuchamos:

En general en la ENES, maestros y directivos no tienen prejuicios y sí aceptan utilizar el lenguaje incluyente, aunque todavía a los de más edad les cuesta. Así apreciamos lo de los baños, aunque por los machismos que existen en nuestra

comunidad todavía no está preparada; además hay quienes se burlan y también todavía les da como miedo o pena utilizar la “e” y se piensan que es una moda entre jóvenes, que es porque estamos en esta etapa, que ya se nos pasará, y pues nos hablan así con la “e” pero en realidad no entienden lo que está pasando.

Esta postura no es sólo discursiva, sino que claramente muestra que el lenguaje es un espejo del contexto social. Permite visibilizar que los y las estudiantes son jóvenes y que lo que está sucediendo en la ENES Mérida, desde que se inauguró, debe interpretarse en el contexto de los cambios profundos y amplios que se han producido en las dinámicas generacionales. Uno de los ejes de estructuración de los malestares juveniles-estudiantiles contemporáneos es la desigualdad y discriminación en materia de género, pero hay más: también está el disgusto por la desigualdad y discriminación que afecta negativamente a las personas jóvenes frente a lo que ellos y ellas consideran privilegios de algunos adultos. De ahí que, en octubre de 2022, algunos(as) estudiantes ocuparan los cajones de estacionamiento de los que dispone el personal administrativo y directivo, buscando ponerlos a disposición de la comunidad.

En este sentido, la ENES Mérida es parte de la sociedad contemporánea y sus jóvenes están cuestionando el lugar en que les ha colocado el poder instituido. Sus lenguajes y las expresiones y quejas que aparecen continuamente en los tendedores expuestos en los baños, en muros, pizarrones y otros espacios de la escuela están comunicando que sus estudiantes repudian los modelos de exclusión impuestos por la naturalización de las jerarquías de edad, de género y sexuales. Están tratando de desmontar prejuicios y desigualdades y poniendo cimientos para construir nuevas identidades más fluidas y satisfactorias. Están disputando categorizaciones y rangos sociales prescritos, y gestionando formas novedosas de aparecer, ser y estar en las instituciones educativas y en el mundo. Están reacomodando su poder como jóvenes y las maneras de nombrar socialmente sus expresiones de diversidad humana.

RECIÉN LLEGADAS

Varias veces hemos aludido en este libro a la conveniencia teórica y metodológica que le otorgamos a la categoría de “recién llegado”, propuesta por

Hannah Arendt, para conectar el pasado y el presente, y también el futuro. Esta categoría resulta particularmente productiva para comprender a la ENES Mérida y a sus estudiantes. La escuela misma, con apenas cinco años de haber sido inaugurada, y con pandemia en medio, es “recién llegada” a Mérida, y lo es incluso dentro del repertorio de oferta educativa de la UNAM.

Como se dijo en el capítulo tercero, la composición por lugar de origen de estudiantes muestra que entre ellos y ellas proliferan quienes no son de Yucatán. Y, además, como en todas las instituciones educativas mexicanas, y notablemente en las situadas en la región sur del país, la composición étnica cuenta con una alta participación indígena. Asimismo, visto este asunto desde la óptica de la antigüedad en la UNAM de los y las estudiantes, hay varios que recién se incorporan y, en cambio, una importante proporción de estudiantes cursaron sus estudios de enseñanza superior en la propia UNAM.

En la ENES Mérida, ser foráneo constituye una especie de identidad transversal que permite que las implicaciones de la novedad, inscritas en la categoría arendtiana de “recién llegados”, se apliquen a prácticamente todo. Derivado de esta transversalidad, el reconocimiento de la diversidad cultural y la conjugación entre distintos, entre “lo nuevo” y “lo anterior” y entre lo “instituyente” e “instituido”, constituyen un asunto central de la convivencia social y académica y es, sin duda, una fuente de riqueza, pero también produce tensiones, encuentros y desacuerdos (García Canclini 2004).

Algunos estudiantes refieren el buen prestigio que tiene la UNAM pero que la ENES es poco conocida en el entorno estatal en el que se ubica. Lo anterior fue mencionado en varias de las entrevistas y quedó plasmado explícitamente en la siguiente:

De la presencia de la UNAM en Yucatán me enteré por una feria de universidades a la que asistí, ahí me enteré de que existía la ENES... La gente, particularmente los jóvenes en Yucatán no la conocen. Incluso yo de no haber sido porque fui a la feria de universidades no la hubiera conocido, y a lo mejor ni ahora la conocería, se le oye poco. Cuando digo que estudio en la ENES siempre preguntan ¿qué es eso? Y ya yo les digo que es de la UNAM, a muchos y muchas les interesa..., bueno la UNAM es la UNAM. Pero en realidad, yo creo que la juventud y las personas de aquí están embelesadas con la UADY.

Por su parte, un estudiante de la primera generación de la ENES nos relató: “Sí te das cuenta de que la UNAM pesa, no sé, sí es muy raro, sí nos veían con

admiración (refiriéndose a los y las estudiantes de la Universidad Politécnica de Yucatán, que es vecina de la ENES). Vimos que mucha gente conoce la UNAM, pero no sabe que estamos aquí”. Otra voz:

Estaba viendo en Facebook y de repente vi que la UNAM abriría sus puertas en la Península y dije “vamos a ver la oferta educativa” y me puse a investigar y elegí carrera... Había intentado la UADY y no alcancé cupo e intenté en la UNAM y dije “tal vez me acepten” y pues es de las mejores universidades del país, y nada, yo me inscribí. Creo que éramos muchos yucatecos de todos los que presentaron, pero quedamos pocos.

Fueron varios(as) entrevistados(as) quienes cuestionaron el hecho de que los y las estudiantes que vienen del bachillerato UNAM tengan mayor posibilidad de entrar a estudiar licenciatura a la ENES Mérida que quienes lo hicieron en Yucatán. Y, en efecto, esta resulta una pregunta pertinente cuando la institución proclama que “el objetivo de las sedes foráneas que se han creado en la última década es cubrir la necesidad académica de estas entidades (refiriéndose a la entidad geográfica de ubicación de la sede docente)”. Opiniones al respecto:

Después me dije... wouu, con razón somos tan pocos yucatecos... El 98% de mis compañeros son del centro del país o que estudiaron en una prepa de la UNAM, somos cuatro creo, sólo cuatro yucatecos.

Creo que es un poco injusto porque sólo unos pocos compañeros entran y los de la UNAM llenan el lugar, cuando en realidad no entran a clase. Como si no les importara la carrera. Yo digo “si no te gusta la carrera por qué estás aquí”, yo creo que el concurso de pase directo debería ser más equitativo tomando en cuenta que la UNAM es la universidad de la nación, sí, hay preferencia de la UNAM por sus alumnos del centro que son afiliados a la UNAM y ¿qué pasa con la COBAY, el COBACH? Entonces yo siento que no es tan justo eso, bueno para remediarlo yo preferiría que se quite ese pase directo.

La cultura institucional en la ENES Mérida es unamita y, en este sentido puede considerársele “recién llegada”, ante la que priva en las universidades yucatecas. Hay a quienes les parece que la institución tiene una posición permisiva y una tolerancia excesiva ante las acciones de los estudiantes. Algunos

interpretan que es por ello que hay tantas tensiones en el ambiente escolar. Aquí unas voces:

En las instituciones de la Península eso es muy raro, yo lo vi muy raro. En el Tecnológico si tú haces eso te sacan, yo venía de una escuela donde si tú le dices algo al profesor te reprueban y en la UNAM es muy diferente porque es más de que los profesores no tienen autoridad.

Mi mamá me pregunta y dice que si no quieren estudiar mejor no vayan, la forma que tenemos los yucatecos es que vamos a la escuela a estudiar..., no para hacerte flojo.

Al interior de la escuela, la cultura “prepa UNAM” es hegemónica. Los y las estudiantes que llegan a la ENES con esta cultura actúan, presentan e imponen sus cosmovisiones (valores, costumbres, percepciones etcétera), como naturales, inevitables y beneficiosas para quienes son estudiantes. Y, por supuesto, quienes vienen de otras culturas institucionales no están de acuerdo. Al respecto dice un joven: “Son muy grilleros, son muy peleoneros; a todo le buscan pleito... generan un problema y ya después se desenlaza, ya se hace una maraña y se hace más grande”.

En las narraciones que nos hicieron, estudiantes de Yucatán mostraron asombro e incluso molestia por la forma en que se comportan quienes provienen de la UNAM:

Quienes no estudiamos la prepa en la UNAM no estábamos familiarizados con los temas de diversidad sexual y género y te vas acostumbrando y eso es lo que he estado aprendiendo, viendo y te adaptas y en mi caso me adapté muy bien.

Como el ochenta por ciento de mis compañeros son de Ciudad de México, y la mayoría viene de la UNAM, otros pocos de acá y de Oaxaca y de otros lados nos hemos integrado bien, pero sí ha habido muchos roces entre compañeros, por el paro, por las opiniones en clase, por las ideologías. Tienen muchas ideologías que acá no se acostumbra. Aquí en Yucatán no hay esas ideologías..., como lo del feminismo, yo digo, sí manifiéstate, pero de otra forma, no maltrates monumentos. Les digo: “Dialoga, busca que haya comprensión”. Ellas dicen: “Venimos a hacer huelgas porque aquí no saben”. Pero deben respetar. Si van a vivir aquí en Mérida, deben respetar que aquí hay ideologías diferentes.

Hay unas que no se depilan y yo creo que lo hacen para romper estereotipos, pero aquí es mal visto, aunque digo hay que acostumbrarse a nuevas personas. Ellas han ido a huelgas, saben, han leído muchos libros, han averiguado demasiado, sí saben mucho, tienen muy estudiada esa parte del feminismo, pero muchas cosas de Yucatán ellas no saben. De todas formas, hay compañerismo, te apoyan, te prestan lecturas, te explican muy bien.

Ellos, los hombres que vienen de la UNAM, son menos, son minoría..., los de Yucatán sí les dicen que no están de acuerdo, que están mal en lo que hacen de pintar monumentos y todo eso. Acá es otra forma de arreglar las cosas.

También dice un estudiante yucateco, refiriéndose a sus compañeros(as), que vienen de haber cursado bachillerato en la UNAM:

Me preguntan, ¿por qué siguen haciendo la fiesta del pavo? ¿sabe que es el *Kots Kal tso'*? (cuestionando a su entrevistador). Ellas dicen: “pobres animalitos, hay que movilizarnos, hay que juntar firmas para que acaben con eso”. No entienden que la gente aquí ha visto eso desde bebés. Yo también había pensado pobres animalitos, pero yo veo que son de ellos, ellos los crían para eso, para dar gracias. Pero ellas dicen: “Los derechos que yo tengo son los mismos que tienen ellos (los animales)”. Ellas, sus animalitos, sus perros los suben en la cama, acá no, sí los tratas bien, eso sí no los maltratas, pero no los vas a subir contigo, por higiene.

Habla otra voz yucateca:

Yo soy yucateco..., estaba acostumbrado a otro modelo de universidad... Aquí llegué el primer día de clase, llegué bien formal con mis zapatos cerrados y digo “¿Qué está pasando?”; en otra universidad no te dejan pasar con chanclas, aparte que son de Ciudad de México y hablan un poquito raro y no les entendía un poco, si hubo un choque cultural en esa parte, por las palabras que utilizan los de la Ciudad de México y los del Estado de México... También porque le ponen mayonesa a la cochinita, le hacen un destrozo a la comida yucateca... También me sorprendió lo de los paros, yo nunca había estado en un paro, llegas a la UNAM y hay paros.

Fueron muchas las alusiones a las diferencias culturales narradas por quienes no cursaron el bachillerato en la UNAM. En cambio, de quienes sí lo cursaron escuchamos relatos como el siguiente:

Nos empezaron a decir invasores [refiriéndose a estudiantes de la Universidad Politécnica de Yucatán (UPY)]... En Mérida no existe activismo estudiantil y es normal que los unamitas seamos vistos como bichos raros... Mira, Mérida sí es muy segura, sí es súper segura si la comparas por ejemplo con Iztapalapa o con Ecatepec, o sea sí es muy segura,... entonces es normal que llegues y poco a poco te vas echando a la hamaca, tienes una ciudad segura, puertos y playas seguros, el ritmo de vida es mucho más tranquilo que en México... Y eso también afecta el activismo, se te van quitando las ganas, a mí me pasó.

Las representaciones o estereotipos aquí relatados de y entre unamitas y estudiantes procedentes de instituciones de Yucatán reflejan directrices importantes, pero no necesariamente dominantes o únicas, en la manera de ver al otro. Con todo, lo cierto es que una constante parece ser la percepción hacia los y las unamitas como una amenaza y, en diversos sentidos y escalas, la diferencia de cultura institucional parece originar y objetivar elementos potencialmente constructores.

Todo esto nos habla de que la construcción de un vínculo intercultural entre sus estudiantes constituye uno de los ejes neurálgicos que debe atender la ENES Mérida. Por muchas razones, quienes egresan del nivel medio superior en la UNAM eligen estudiar su licenciatura en la sede de Mérida. Además, vimos en el capítulo tercero, que en los últimos años esta ciudad ha registrado altas tasas de inmigración de jóvenes con edad de estudiar licenciatura; su procedencia es mayoritariamente del centro del país, pero hay notablemente de Nuevo León y Tabasco; por supuesto, entre quienes inmigraron recientemente a Yucatán, hay presencia de jóvenes de muchas partes de la República Mexicana.

El paso del bachillerato a la licenciatura es reconocido como un periodo crítico en la trayectoria educativa. El proceso de adaptación a una nueva ciudad también lo es y, además, para quienes no estudiaron el bachillerato en la UNAM ajustarse a su cultura institucional y a la estudiantil es complicado. En este sentido, las complejidades a las que se enfrenta la ENES son resultado de la interacción de estos procesos portadores de novedad y de crisis.

Que la UNAM siga siendo representada por sus estudiantes como “la universidad de la nación” y como “la mejor universidad de México” es bueno, pero la representación de centralidad académica que tiene Ciudad Universitaria (CU), respecto a sus sedes foráneas, no lo es tanto. En varios relatos

aparecieron alusiones al respecto y, por lo que parece, esta percepción está inscrita en el *curriculum* oculto de la ENES Mérida y en el conjunto de experiencias, implícitas y explícitas, que constituyen las vivencias de sus estudiantes.

COMENTARIOS FINALES

Este libro, y la investigación en la que se sustenta, parte de la convicción de que no se puede pensar en los y las estudiantes de la UNAM como un conjunto homogéneo. La ENES Mérida es un escenario específico de diversas experiencias juveniles, las cuales se encuentran entrelazadas con vivencias y sentidos específicamente relacionados con esta escuela. Algunas de las experiencias que nos fueron narradas por sus estudiantes permiten obtener el panorama que aquí comentamos.

Pero, sería ingenuo pensar que con lo que nos fue relatado se puede comprender a la ENES como un mundo juvenil irrevocable o como desarrollo institucional acabado y definitivo. Discurrirlo así sería un despropósito porque, por un lado, nuestro enfoque metodológico específico fue el de la comprensión, desde la perspectiva de Hannah Arendt. Por ello, nos enfocamos a rescatar, a partir de narraciones, experiencias que conducen a la configuración de los asuntos humanos estudiados, reconociendo que son contingentes.

Por otro lado, la investigación la hicimos durante la pandemia por COVID-19, es decir en un tiempo extraordinario, y podría ser que todo lo que aquí narramos se encuentre relacionado y sea específico del periodo en el que hicimos el trabajo de campo, el que por cierto coincidió con el lapso más álgido de la crisis sanitaria. Es relevante subrayar esto porque los efectos de la pandemia en la subjetividad estudiantil fueron enormes.

Advertido lo anterior, a continuación, entregamos algunos comentarios que permiten elucidar algunos “dramas” constitutivos (Dubet, 2010) de

lo que podríamos llamar “la naturaleza” (Dubet y Martucelli 1998)¹ de la ENES Mérida:

1. El rasgo más destacado por el estudiantado de la ENES Mérida es su pertenencia a la UNAM, acentuando el carácter público de la institución y su proyección como “la mejor universidad de México”.

La cuestión de que la ENES forme parte de la UNAM resulta un elemento simbólico sustantivo en las experiencias de sus estudiantes. Desde esta referencia, ellos y ellas construyen, perciben, asumen y otorgan sentido a estudiar en esta escuela. De ella derivan sentimientos de estatus académico y de prestigio social que forjan altas expectativas en relación con la calidad de la educación que reciben y acerca de los derechos que tienen al estar estudiando. La mayoría se siente satisfecho respecto a sus expectativas, pero también hay frustraciones que ocasionan emociones desfavorables.

2. La ubicación espacial de la ENES destaca como elemento constitutivo de “la naturaleza” de la ENES Mérida y de la experiencia de sus estudiantes.

Advertimos, por un lado, que la localización de la Escuela Nacional de Estudios Superiores en Mérida se considera un aspecto positivo de la escuela. Los y las jóvenes identifican esta ciudad como segura y pacífica, y estiman que pueden convivir fuera de las instalaciones de la escuela realizando actividades propias de su juventud. Este hecho lo significan como privilegio, debido a que piensan que no podrían hacer lo mismo en ningún otro lugar de México.

Sin embargo, resulta paradójico que abunden los sentimientos de descontento respecto a la localización específica de la ENES en la ciudad de Mérida. Dentro de los relatos que obtuvimos, la construcción semántica advierte que su ubicación, en el barrio de Caucel, les evoca riesgo y no les resulta conveniente para vivir plenamente la ciudad de Mérida. Nos fue referido que la ENES se encuentra alejada del centro de la ciudad y que la calidad del transporte es mala.

Abundaron las quejas estudiantiles por la falta de un transporte seguro y frecuente hacia y desde su escuela. Hay narraciones que

¹ Para estos autores, “la naturaleza” alude a las relaciones entre la subjetividad y la objetividad, entre el actor y el sistema, focalizando los pliegues conflictivos que se introducen en las experiencias individuales y en su compleja articulación con lo colectivo.

hablan de que los senderos que circundan el territorio escolar se encuentran llenos de obstáculos, basura y riesgos para quienes pretenden transitarlos en bicicleta o caminando. Asimismo, comentan que, debido a la ubicación de la escuela y la falta de acceso a transporte eficiente y seguro, les es imposible cumplir cabalmente los horarios de las clases y que el profesorado no lo comprende, principalmente porque las y los profesores se transportan en su propio auto.

3. Un elemento articulador de las experiencias estudiantiles dentro de la ENES Mérida se encuentra en el imaginario sobre cómo “deberían ser” los campus de las sedes de la UNAM. A este respecto, el campus de CU tiene una enorme carga de significación.

Cuando los y las estudiantes hablan acerca de su vida al interior de su escuela, refieren que las instalaciones son deficientes en términos de posibilidades de vida estudiantil fuera de las aulas: les parece que hay áreas insatisfactorias e insuficientes para la convivencia con compañeros(as), para adquirir y tomar alimentos, descansar o para participar en actividades culturales, deportivas y artísticas.

El campus de CU tiene una enorme carga de significación emanada de su capital histórico, cultural y estético, y de su imagen proyectada, siendo esta última uno de los más importantes elementos que influyen en las valoraciones que realizan los y las estudiantes sobre las posibilidades de vida juvenil que les ofrece la ENES Mérida dentro de sus instalaciones.

4. Los procesos de socialización y sociabilidad a los que han estado expuestos los y las jóvenes, durante el bachillerato, han moldeado su percepción acerca del oficio de ser estudiante de esta escuela. De estos procesos resultan aspectos significativos para la delimitación de la diversidad de juventudes que habitan la ENES Mérida.

Entre los estudiantes que provienen de preparatorias o bachilleratos de la UNAM, y por lo tanto de la zona metropolitana de la Ciudad de México, el hecho de que la ENES pertenezca a la UNAM adquiere un significado de legitimación y plausibilidad subjetivas que estimula en ellos y ellas discursos contestatarios hacia los sistemas autoritarios. La idea de que los y las estudiantes de la UNAM deben ser críticos y levantarse contra las estructuras autoritarias que comenten injusticias se encuentra introyectada en sus experiencias.

En cambio, el posicionamiento subjetivo de los y las estudiantes que cursaron enseñanza media superior en instituciones distintas a la UNAM, sobre todo el de las y los yucatecos, traduce la pertenencia a esta institución en imaginarios de rebeldía juvenil y de movimientos estudiantiles. Esto les atrae y emociona, pero en su estructura emocional se tejen sentimientos que les causan inquietud. Temen a las huelgas, a la interrupción de clases y a que, después, como profesionistas se les acuse de propiciar el alboroto y se les dificulte conseguir trabajo.

5. Ser foráneo es la identidad compartida por todos y todas. La ratificación cotidiana de los límites simbólicos que impone a las y los estudiantes la condición foránea de la ENES es problemática. En esta sede todos y todas son foráneos, tanto estudiantes que no son yucatecos como estudiantes que sí lo son; lo son quienes estudiaron preparatoria en la UNAM, pero también quienes no lo hicieron.

En este sentido, el mundo juvenil-estudiantil de la ENES Mérida se divide en tres grupos de foráneos: primero, están quienes comandan —por ser más y provenir de la UNAM— y que son quienes conocen y moldean el *habitus* de la escuela, pero ellos y ellas son ajenos a los estilos de vida y valores distintivos jóvenes de la región en la que se encuentra asentada su escuela.

Después, están las y los yucatecos, quienes conocen y manejan los códigos culturales de la región en la que está situada la ENES, pero les resultan extrañas las manifestaciones particulares de sus compañeros y compañeras que tienen como referente cultural pre-construcciones de “ser estudiante de la UNAM”, que se traducen en prácticas, creencias y aspiraciones que no resultan acordes con la realidad, los espacios y formas de ser locales.

Y el tercer grupo está formado por quienes no pertenecen a ninguna de estas dos poblaciones. Ellos y ellas tienen sus propios códigos culturales y son múltiples, pero lo común es que son ajenos tanto a las culturas juveniles de la UNAM como a las yucatecas. Comparten la identidad de no venir de la UNAM ni tampoco ser de Yucatán. Su contexto cultural es muy amplio.

Es importante resaltar que la generalización de la condición de ser foráneo en la ENES resulta problemática, pero contiene un amplio

potencial transformador. Pudimos percibir que la convivencia cotidiana en la escuela se encuentra reconstruyendo y creando nuevos modelos sociales, valores novedosos y solidaridades que, sin duda, están construyendo nuevas subjetividades.

6. Un aspecto que interviene en la configuración de las experiencias estudiantiles en esta escuela es la proliferación de expresiones de conflicto en las relaciones que se dan entre jóvenes y adultos.

Las experiencias de estudiantes de la ENES Mérida muestran que sus subjetividades juveniles distan bastante de las que Caroline Fourest achaca a la “generación ofendida”. Sin embargo, resulta evidente que, de la misma manera, se encuentran cargadas de sentimientos de victimismo y ofensa, lo que dificulta las relaciones sociales y la convivencia entre diferentes actores. En este sentido, encontramos una escuela sobre la que recaen fuertes y constantes cuestionamientos estudiantiles hacia los comportamientos de funcionarios, profesores y trabajadores.

De hecho, si hubiera que derivar conclusiones de lo vivido y observado durante nuestro estudio, tendríamos que empezar señalando que en la ENES Mérida las relaciones de convivencia entre estudiantes, la institución y sus actores se encuentran signadas por dificultades y tensiones.

7. El elenco de fuentes de tensión que afectan las experiencias educativas es muy amplio, y proviene, en su mayoría, de la condición juvenil de los estudiantes.

La condición juvenil contemporánea está fuertemente marcada por el contexto sociohistórico de precarización, desigualdad socioeconómica y cultural, y por la inestabilidad que caracteriza a la época actual. Al respecto, las experiencias de los y las estudiantes de la ENES son diversas y heterogéneas, pero el marco histórico de precariedad, violencia e incertidumbre —que precede al surgimiento de la pandemia— constituye el escenario desde donde la mayoría de quienes estudian en esta escuela dan sentido a sus experiencias, a sus demandas y malestares.

A ellos y ellas les irritan las desigualdades sociales y la segregación territorial, de clase, de género, por orientación sexual y pertenencia étnica a las que se enfrentan cotidianamente en el mundo que les rodea, incluida su escuela. De ahí que les haya calado tanto el pro-

blema de falta de pago de los salarios de profesores y ayudantes de asignatura que aconteció en la UNAM en 2021, así como las amenazas de recorte de sus becas.

8. Los y las estudiantes perciben que la UNAM, y particularmente la ENES, no toma en cuenta los aspectos ambientales ni de sustentabilidad para construir, administrar y vivir sus planteles.

Las interrogantes acerca de las instalaciones de la ENES siguen. No les parecen adecuadas para el clima tan cálido de Mérida. Sus experiencias están llenas de anécdotas respecto a la incomodidad de los materiales de construcción utilizados, de los ventanales de su escuela en relación con el uso de aire acondicionado, de falta de áreas externas sombreadas, de mal uso de la energía eléctrica, de desperdicio de agua, etcétera.

Lo decisivo de estas experiencias para reflexionar en la naturaleza de la ENES Mérida es que en esta escuela se imparten carreras relacionadas con el cuidado ambiental y que muchos a quienes entrevistamos las estudiaban. La contradicción entre lo que se enseña y lo que se practica en la escuela causa desafección de estos y estas jóvenes hacia la institución.

9. En su discurso afloran sentimientos de discriminación y descuido institucional hacia ellos y ellas.

Durante el lapso observado, entre el estudiantado se registró una crisis de salud mental y se generalizó la percepción de que la ENES no brinda a sus estudiantes una buena atención a sus problemas de índole psicológico y psiquiátrico. Les surgió el sentimiento de que no cuentan con apoyo institucional para solucionar sus problemas. Específicamente, en el terreno de la salud, se quejaron y realizaron movilizaciones por la ausencia de una enfermería en las instalaciones de la escuela.

Además, desde su percepción, la pandemia representó un retroceso en su educación y las autoridades no le dieron la importancia que para ellos y ellas significa esto. Les “retacaron” de tareas y esto aumentó drásticamente sus tensiones.

10. Los y las estudiantes de la ENES Mérida se sienten excluidos de las decisiones que se toman en su escuela.

Como ejemplo dan la medida adoptada por las autoridades de instalar baños mixtos en las nuevas instalaciones, la cual presentan directamente una práctica de autoritarismo. La interpretan como ejemplo

de la actuación de las autoridades escolares: no toman en cuenta las opiniones de las personas jóvenes que habitan la escuela y, al no conocer las experiencias juveniles, ponen en peligro a los y las estudiantes. Opinan que los baños inclusivos, sobre todo para mujeres, representan un riesgo. Aceptan que, en términos de género, la instalación de baños indistintos tiene una dimensión simbólica de avanzada, pero que no se consideró que en esta escuela están vigentes las prácticas de violencia de género y que ha habido acoso sexual.

11. El activismo feminista impregna las experiencias estudiantiles en esta escuela.

Un elemento articulador de las experiencias juveniles dentro de la ENES Mérida se encuentra en la alta proporción de mujeres que hay en el estudiantado. Esta característica está muy presente en el discurso de estudiantes e incide directamente en el contexto particular e institucional de lo que se vive en la escuela.

Dentro de lo simbólico, el significado de ser estudiante mujer de la ENES Mérida cobra un sentido particular asociado con el activismo. Sin duda, en este espacio, abundan expresiones de queja en relación con la desigualdad de género y las violencias contra las mujeres que aparecen en los muros no como un asunto individual o de casos aislados, sino como discurso político. Con certeza podemos decir que en el núcleo de la naturaleza de la ENES Mérida se ubica una nueva conformación del estudiantado de educación superior signada por el avance de la presencia de la cantidad de mujeres en el campus y por la impronta feminista que se manifiesta en el activismo ante la violencia de género.

12. Investigación *vs.* docencia. Encontramos enormes diferencias en las experiencias escolares de los y las jóvenes según la generación de ingreso a la licenciatura. Cuando la ENES inició actividades académicas, ya había estudiantes de la UNAM en Mérida, y cursaban sus materias en sedes universitarias dedicadas principalmente a la investigación. Las y los pioneros de la ENES estudian en esta escuela no por elección propia, sino porque las licenciaturas que ya estaban estudiando en Mérida fueron trasladadas a esta sede docente; el cambio obligado de sede signó su relación con la ENES y, por supuesto, sus subjetividades.

Las primeras generaciones de estudiantes de la ENES Mérida se sintieron violentadas por la institución. Para sus integrantes, el traslado a la ENES alteró la manera de percibirse a sí mismos dentro del proceso educativo y en su rol de alumno(a). También les causó vicisitudes en las formas de ver y percibir la identidad ocupacional de su futura profesión.

La concentración de la función docente de la UNAM en Yucatán en la ENES Mérida modificó el sentido de ser estudiante de la UNAM en la región. Tomó preponderancia el mandado institucional de identificación como “universidad de la nación”, y uno de sus objetivos primordiales se convirtió en darle sentido a su presencia en la región, incrementando su matrícula para cumplir cabalmente con su responsabilidad de brindar oportunidad a quienes de otra manera no hubieran podido acceder a la instrucción universitaria.

Hasta antes de que fuera fundada la ENES en Mérida, los y las jóvenes que eran alumnos de la UNAM en la región eran relativamente pocos. Los grupos, atendidos principalmente por investigadores, eran pequeños. Sin embargo, la llegada de la ENES a este territorio vino acompañada de la responsabilidad institucional de incrementar la matrícula de nuevo ingreso, a partir de la aplicación de diversas estrategias que demandan la coordinación de la UNAM con autoridades educativas estatales y federales, para efectivamente contribuir a la formación de profesionistas que atiendan las necesidades y problemáticas en el ámbito regional, estatal y nacional.

La proyección del incremento en la matrícula hace patente que la matrícula que atiende la ENES Mérida debe crecer. Se ha vuelto necesario integrar a su oferta educativa nuevas carreras, ampliando los espacios escolares y, en general, su capacidad instalada, a fin de atender su compromiso de ocuparse de más jóvenes en condiciones de ejercer de manera efectiva su derecho de acceso a la educación superior. Esto plantea a la UNAM el enorme reto de incrementar significativamente su matrícula, cumpliendo cabalmente el mandato social de ser “la universidad de la nación”, pero manteniendo el estatus que otorga al estudiantado pertenecer a “la mejor universidad de México”.

Es decir, que la ENES debe enfrentar el reto de contribuir al incremento de la cobertura del sistema educativo nacional de educación superior para dar cumplimiento efectivo del derecho humano —plasmado

en la Constitución mexicana— de acceso a la educación de este nivel, al tiempo que la UNAM sigue siendo parte de un grupo de universidades reconocidas por su calidad, dentro y fuera del contexto mexicano.

La ejecución de este reto implica, entre otras cosas, atender el problema de la desigualdad de oportunidades económicas y sociales que existe entre las personas jóvenes para acceder a programas de calidad educativa y ductilidad laboral. De ahí que la ampliación de la oferta educativa de la ENES y, por lo tanto, de su matrícula, deba considerar la apertura de carreras vinculadas con los requerimientos del mercado laboral local, nacional e internacional. Sin embargo, el cumplimiento del reto también exige mantener la responsabilidad que tiene la UNAM, en todas sus sedes, de formar sujetos críticos y reflexivos en un entorno institucional que pondera la conexión sistemática de la docencia con la investigación comprometida con el devenir del conocimiento y con la atención de los grandes problemas locales, nacionales y mundiales.

UN NUEVO COMIENZO

Han pasado prácticamente dieciocho meses desde que concluimos la investigación. Durante este tiempo, ambos autores seguimos presentes en la ENES Mérida, como académicos. Hemos podido constatar que las fotografías incluidas en este libro ya no retratan del todo la realidad actual de la escuela y que las experiencias de sus actuales estudiantes son novedosas. Algunas de las tensiones que reportamos han cambiado, algunas siguen vigentes, algunas han amainado, otras se han profundizado y algunas parecen haber desaparecido.

La pandemia ha pasado y parece estar floreciendo una comunidad de estudiantes y profesores de la ENES Mérida que están actuando como agentes de gestión y solución de problemáticas que les atañen, dando cuenta de que la estructura institucional se ha flexibilizado. Las historias relatadas en este libro todavía resuenan y cabe señalar que, entre éstas, la más sonora es la que habla de las razones por las que, a quienes estudian en la ENES Mérida, les gusta su escuela. Ellos y ellas reconocen que en las relaciones conflictivas que se dan y viven en esta sede se encuentra el sentido de ser parte de una universidad pública que, como la UNAM, tiene capacidad para gestionar cambios

e innovarse a sí misma. Este reconocimiento de las y los estudiantes da en el clavo de lo que, desde nuestro entender, constituye la esencia de la UNAM, sin importar dónde esté localizada. Como sea, la historia de la ENES Mérida continúa. Sirva este libro como una invitación a seguir avanzando en su construcción, comprensión y relato.

ANEXO TEÓRICO METODOLÓGICO

La pandemia llegó a México justo en el momento en que los miembros del colectivo de investigación nos disponíamos a comenzar el trabajo de campo. Tuvimos que adecuar la metodología planeada inicialmente y plasmar las nuevas condiciones en el proyecto de trabajo.

Las restricciones impuestas por la contingencia sanitaria y el riesgo de contagio nos obligaron al aislamiento social. Tuvimos que evitar encuentros personales y nos vimos forzados a enfrentar las limitaciones explorando otras posibilidades. Hicimos ajustes en la organización del equipo y prácticamente en todo el proceso de investigación, y aprendimos que la tecnología es un soporte muy importante, imprescindible durante la pandemia.

Utilizamos teléfonos móviles, WhatsApp, Google Forms y plataformas como Zoom para cumplir con nuestro trabajo, pero el proceso de aprendizaje e innovación trastocó agendas y tiempos. La investigación y sus resultados se retrasaron. Evidentemente lo que más se alteró con la pandemia fueron los diseños metodológicos. Pero las bases conceptuales de la investigación conservaron su validez y pertinencia.

BASES CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de la investigación realizada fue comprender a los y las estudiantes de la ENES Mérida, a partir de sus propias experiencias y subjetividades. La pandemia por coronavirus (COVID-19) relevó la importancia del enfoque

arendtiano de la comprensión,² ya que situó nuestro trabajo en un contexto inédito que alteró las experiencias y subjetividades juveniles y estudiantiles. Respecto a la comprensión, Arendt menciona:

La comprensión no significa negar lo que resulta afrentoso, deducir de precedentes lo que no tiene tales o explicar los fenómenos por tales analogías y generalidades que ya no pueda sentirse el impacto de la realidad y el shock de la experiencia. Significa, más bien, examinar y soportar conscientemente la carga que nuestro siglo ha colocado sobre nosotros —y no negar su existencia ni someterse mansamente a su peso—. La comprensión, en suma, significa un atento e impremeditado enfrentamiento a la realidad, un soportamiento de ésta, sea lo que fuere (Arendt 1994, 19).

Con esta perspectiva en mente, preparados para soportar y dar cuenta cabal de la realidad, fuera la que fuera, abordamos el trabajo de investigación. Para comprender a los y las estudiantes en su doble condición —de estudiantes y de jóvenes—, construimos y desplegamos (en el capítulo 1) un marco teórico que toma como base los resultados y las propuestas provenientes de la “juvenología”, articulándolos con dos premisas arendtianas de partida: 1) las y los jóvenes son recién llegados y como tales portan la novedad; y 2) la diversidad forma parte de la condición humana, y por lo tanto de la condición juvenil. Ponderamos el subrayado de François Dubet (2005) en cuanto a que considerar la juventud de quienes son estudiantes exige tomar en cuenta su modo de vida, más allá de sus estudios, situando éste en las problemáticas mucho más amplias de la juventud contemporánea (estas problemáticas se abordan en el capítulo 1).

Ubicamos la categoría de “condición juvenil” como eje de análisis y enmarcamos las experiencias de los y las estudiantes en sus dimensiones estructurales y territoriales: el devenir histórico y contextual de la ENES Mérida, UNAM (capítulo 2) y la ciudad de Mérida (primera parte del 3). Con este entramado conceptual, a fin de lograr el objetivo de comprender a las y los jóvenes estudiantes de la ENES Mérida, utilizamos una metodología de tipo mixto, que combina el enfoque cuantitativo con el cualitativo.

² Respecto a la utilización de la teoría de Arendt para el estudio de los y las jóvenes, los coordinadores del proyecto de investigación realizamos un texto titulado “Apuntes teórico-metodológicos para investigar la relación entre jóvenes y política” (Suárez y Torres 2023).

METODOLOGÍA

Como ya mencionamos, la pandemia implicó que nuestro trabajo no se desarrollara bajo los criterios y recomendaciones metodológicas clásicas establecidas en las ciencias sociales.

Es importante subrayar que siendo docentes de la propia ENES Mérida, fuimos partícipes, junto con los y las estudiantes de muchos de los escenarios, de sus experiencias estudiantiles y, si bien no tuvimos la oportunidad de transitar con ellos por los pasillos y compartir salones y cafeterías, el espacio virtual sí nos permitió la posibilidad de entablar conversaciones casuales e informales que incrementaron nuestra capacidad de comprensión.

Etapa cuantitativa

Para armar el contexto yucateco utilizamos información estadística de fuentes gubernamentales (SEP, INEGI y ANUIES). Por su parte, los datos sobre comportamiento de la matrícula de la ENES nos los proporcionó, principalmente, la Coordinación de Análisis de Resultados de Evaluación Educativa de la Dirección de Evaluación Educativa de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la UNAM.

Por otro lado, diseñamos y aplicamos una encuesta *ad hoc* a los objetivos de nuestro proyecto de investigación. Probar hipótesis o realizar deducciones a partir de información estadística estuvo fuera de nuestras intenciones. En cambio, los datos obtenidos con nuestra encuesta los utilizamos para dar cuenta de la diversidad existente en el estudiantado de la ENES Mérida. Reportamos porcentajes que hablan de “mayorías” y “frecuencias concentradas”, pero también visibilizamos opiniones y visiones disidentes y minoritarias a fin de descubrir desviaciones respecto a la norma, y excepciones que podrían interpretarse como novedades.

La necesidad de recurrir a las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para establecer los contactos entre nosotros y nuestros(as) informantes acotó el universo de observación a “estudiantes con correo electrónico”. No tuvimos acceso directo a los correos electrónicos de los y las alumnos y, por lo tanto, tuvimos que entregar el cuestionario a la dirección de la Escuela para que, en nuestro nombre, lo enviara.

Colocamos en la presentación del cuestionario una leyenda advirtiendo que nuestros objetivos eran netamente académicos y que éramos ajenos a los intereses de la Dirección de la ENES, pero, inevitablemente, la representación de nuestra investigación fue ligada con las autoridades de la ENES. Así, nuestra “muestra” quedó limitada a estudiantes con condiciones de conectividad para recibir un correo electrónico, y que, además, estuvieran dispuestos(as) a responder el cuestionario sabiendo que había sido enviado desde un correo institucional. La intención era tener un panorama integral del universo estudiantil de la ENES Mérida. El cuestionario que diseñamos queríamos aplicarlo a todas y todos los estudiantes; nos hubiera gustado hacer un censo, pero no fue posible.

El instrumento que aplicamos constó de 108 preguntas, ordenadas según catorce temas, los cuales incluyeron reactivos para observar comportamientos referidos a “antes de la pandemia” y “durante la pandemia”. El tiempo promedio de llenado del cuestionario completo fue de veinticinco minutos. Los temas o baterías incorporados fueron los siguientes:

Temas conceptuales que ordenan el cuestionario aplicado a estudiantes de la ENES Mérida	
1. Datos personales	} referidos a antes y durante la pandemia
2. Datos escolares	
3. Familia y hogar	
4. Bachillerato de procedencia	
5. Residencia	

Temas conceptuales que ordenan el cuestionario aplicado a estudiantes de la ENES Mérida
6. Identidad
7. Estudio y trabajo
8. Evaluación de instalaciones y vida escolar de la ENES
9. Evaluación de profesores y tutores
10. Evaluación del programa académico
11. Acceso y capacidades para la educación a distancia
12. Percepciones de riesgo y perspectivas de agencia
13. Participación política y social
14. Comentarios abiertos

TABLA 1. Temas conceptuales del cuestionario aplicado.

Con el fin de probar aspectos logísticos de la aplicación del cuestionario y, en la medida de lo posible, evitar errores, llevamos a cabo una prueba piloto que aplicamos del 15 al 30 de abril de 2020, a diez estudiantes. Incorporamos sus comentarios y propuestas, y realizamos los cambios y ajustes sugeridos al instrumento.

La encuesta se aplicó en modalidad *online*, a través de la plataforma Google Forms, disponible en la web. El periodo de aplicación fue del 7 de julio al 29 de agosto de 2020, en plena pandemia. El cuestionario lo recibieron 195 estudiantes y lo respondieron ochenta. Si se considera que en ese momento la población estudiantil en la ENES ascendía a 436 alumnos (cuadro 3. 6 en el texto), entonces el cuestionario se envió al 45 % del alumnado y tuvimos respuesta del dieciocho por ciento del total de estudiantes matriculados.

La tabla 2 muestra la composición por sexo y edad de la población que recibió la encuesta y la de la población que la respondió. En ambos casos, hubo una alta representación femenina y de estudiantes que cursaban los últimos semestres de sus carreras.

Metodología cuantitativa. Indicadores de las poblaciones de la muestra y tasas de respuesta					
Poblaciones	Cuestionarios enviados	Porcentaje	Cuestionarios respondidos	Porcentaje	Tasa de respuesta
Mujeres	139	71 %	59	74 %	42
Hombres	56	29 %	21	26 %	38
Total	195	100 %	80	100 %	41
Hasta 24 años	179	92 %	72	90 %	40
25 años y más	16	8 %	8	10 %	50
Total	195	100 %	80	100 %	41

TABLA 2. Indicadores de las poblaciones de la muestra y tasas de respuesta.

De la misma manera que la aplicación del cuestionario, el procesamiento de la información lo hicimos a través de la plataforma Google Forms, la cual nos entregó la información en Excel. Codificamos las variables alfanuméricas y elaboramos descriptores (*file description*). Procedimos a limpiar y validar la base de datos, revisando la coherencia interna y eliminando *outliers*. Una vez codificada y validada la información, trasladamos la base a SPSS V15 desde donde generamos los indicadores y las tabulaciones que aparecen en el texto.

Metodología cualitativa

La etapa de investigación cualitativa fue posterior a la cuantitativa; la llevamos a cabo durante los meses de septiembre y octubre del 2021, es decir, prácticamente un año después de la primera. Para entonces, las medidas restrictivas de acercamiento social seguían vigentes y ni estudiantes ni maestros habían podido regresar presencialmente a sus salones de clase. Entre ellos y ellas privaba ya una cierta situación de adaptación, pero también asomaba el desgaste por la pandemia y sus consecuencias.

Pocos meses antes de que realizáramos las entrevistas, estudiantes de la ENES Mérida se sumaron al paro de profesores de asignatura y ayudantes de profesor, a quienes la UNAM les adeudaba su salario. El semestre estuvo a punto de perderse, pues ya no sólo las clases presenciales se habían suspendido, sino también las virtuales. Estos eventos, y otros que se suscitaron alrededor del movimiento, alteraron la convivencia e incrementaron el desgaste social y académico. Ésta era la situación cuando hicimos las entrevistas y, sin duda, esto perturbó la posibilidad de contacto con informantes.

Seleccionamos a nuestros(as) informantes “por conveniencia”. Previamente a la reunión para realizar la entrevista, los y las estudiantes que participaron conocían nuestro proyecto de investigación y nuestro interés en recoger sus relatos. Ser docentes de la ENES nos permitió contactar directamente a quienes entrevistamos. A su vez, ellos y ellas nos pusieron en contacto con sus compañeros, así que también utilizamos el método de cadena o bola de nieve.

Hicimos en total quince entrevistas. No tuvimos participantes de todas las carreras ni de todos los semestres. La distribución por sexo, por carrera de matriculación y por avance en la carrera se muestra en la siguiente tabla:

Metodología cualitativa. Estudiantes entrevistados por sexo, carrera y grado de avance					
Sexo	Porcentaje	Carrera	Porcentaje	Avance	Porcentaje
Mujeres	7 %	Ciencias Ambientales	4 %	Tercer semestre	4 %
		Manejo Sustentable de Zonas Costeras	2 %		
Hombres	8 %	Geografía Aplicada	3 %	Quinto semestre	7 %
		Ciencias de la Tierra	3 %		
		Desarrollo y Gestión Interculturales	3 %	Séptimo semestre	4 %
Total	15 %		15 %		15 %

TABLA 3. Estudiantes entrevistados por sexo, carrera y grado de avance.

Las entrevistas que realizamos fueron de tipo abierto y no dirigidas. Planteamos interrogantes para guiar la observación, pero procuramos que el alumnado abordara con libertad los temas que quisiera. Nuestro objetivo fue que en la conversación afloraran sus propias preocupaciones, puntos de vista, opiniones e interpretaciones sobre sus experiencias. Las entrevistas las hicimos de manera remota utilizando la plataforma Zoom.

Encuesta realizada a estudiantes de la ENES Mérida, UNAM			
1. Datos personales			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
Fecha de respuesta: primera ronda y segunda ronda	1	Contestó primera ronda: hasta el 17 de agosto	()
	2	Contestó segunda ronda: 18 de agosto y después	
1.1. Género	1	Masculino	()
	2	Femenino	
1.2. Edad (años cumplidos)	1	Hasta 17 años	()
	2	De 18 a 20 años	
	3	De 21 a 24 años	
	4	De 25 y más años	
1.3. Lugar de nacimiento	1	Mérida y zona metropolitana (pasa a 1.4)	()
	2	Otro municipio del estado de Yucatán (pasa a 1.3.1)	
	3	Otro estado de la República (pasa a 1.3.1)	
	4	En el extranjero (pasa a 1.3.1)	

1. Datos personales			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
1.3.1. Especifica en qué municipio de Yucatán, estado o país extranjero naciste	1	Campeche	()
	2	Chiapas	
	3	Ciudad de México	
	4	Estado de México	
	5	Guerrero	
	6	Oaxaca	
	7	Otro municipio de Yucatán	
	8	Quintana Roo	
	9	Tabasco	
	10	Tamaulipas	
	11	Veracruz	
1.4. ¿Dónde vive tu familia de origen o propia?	1	Yucatán (pasa a 2.1)	()
	2	Otra entidad de México (pasa a 1.4.1)	
	3	Extranjero (pasa a 1.4.1)	

1. Datos personales			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
1.4.1. En caso de que tu familia de origen o propia viva en otra entidad de México o país del extranjero, especifica	1	Campeche	()
	2	Chiapas	
	3	Ciudad de México	
	4	Estado de México	
	5	Guerrero	
	6	Oaxaca	
	7	Otro municipio de Yucatán	
	8	Quintana Roo	
	9	Tabasco	
	10	Tamaulipas	
	11	Veracruz	

2. Educación y trabajo		
2.1. Antes y durante la pandemia, ¿sólo estudiabas o estudiabas y trabajabas?		
	Durante la pandemia (una sola opción)	Antes de la pandemia (una sola opción)
Sólo estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio y trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No especifica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.1. En el caso de quienes trabajan, ¿cuál es o era la modalidad: presencial, teletrabajo o ambas?		
	Durante la pandemia (una sola opción)	Antes de la pandemia (una sola opción)
Presencial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teletrabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ambas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. ¿Durante la pandemia has tenido que atender labores o responsabilidades en el hogar?		
	Durante la pandemia (una sola opción)	
Sí, menos que siempre	<input type="checkbox"/>	
Sí, igual que siempre	<input type="checkbox"/>	
Sí, mucho más que siempre	<input type="checkbox"/>	
No	<input type="checkbox"/>	

2. Educación y trabajo			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
2.3. ¿Actualmente estás buscando trabajo?	1	Sí	()
	2	No	
2.4. ¿Cuál de las siguientes opciones consideras la más importante para conseguir trabajo?	1	La experiencia laboral	()
	2	El esfuerzo y la actitud de servicio	
	3	La educación	
	4	Una actitud emprendedora y creativa	
	5	La capacitación	
	6	Los contactos personales	
	7	La buena apariencia	
	8	Determinación, constancia y adaptación al cambio	
	9	Ingreso extra	
	10	Todas	

3. Datos escolares			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
3.1. Carrera	1	Ciencias Ambientales	()
	2	Ciencias de la Tierra	
	3	Desarrollo y Gestión Interculturales	
	4	Geografía Aplicada	
	5	Manejo Sustentable de Zonas Costeras	
3.2. Semestre que cursas	1	Primero/segundo	()
	2	Tercero/cuarto	
	3	Quinto/sexta	
	4	Séptimo/octavo	
3.2.1. Universo complemento	1	Estudiante típico ENES	()
	2	Estudiante no típico ENES	

4. Residencia escolar			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
4.1. Durante tus estudios en la ENES Mérida, ¿en dónde resides?	1	Ciudad de Mérida o su zona conurbada (pasa a 4.1.1)	()
	2	Fuera de la ciudad de Mérida o de su zona conurbada (pasa a 4.1.2)	
4.1.1. En caso de vivir en la ciudad de Mérida o en su zona conurbada, especifica qué colonia, barrio o localidad	1	Caucel II	()
	2	Centro	
	3	Centro-Reforma	
	4	Chuburná de Hidalgo	
	5	Chuminopolis	
	6	Ciudad Caucel	
	7	En el municipio de Umán	
	8	Fraccionamiento Gran Santa Fé	
	9	Fraccionamiento Las Américas	
	10	Fraccionamiento Las Palmeras	
	11	Fraccionamiento Mulsay	
	12	Francisco de Montejo II	
	13	Gran Santa Fe, Caucel	

4. Residencia escolar			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
4.1.1. En caso de vivir en la ciudad de Mérida o en su zona conurbada, especifica qué colonia, barrio o localidad (continuación)	14	Jardines de Chuburná	()
	15	Juan B. Sosa	
	16	Juan Pablo II	
	17	Las Américas	
	18	Los Almendros, Caucel	
	19	Mulsay	
	20	Nora Quintana	
	21	Norte	
	22	Opichen	
	23	Pedregales Ciudad Caucel	
	24	Pedregales de Lindavista	
	25	Pensiones Chenkú	
	26	Pinos del Norte	
27	Real Montejo		
28	Plan de Ayala Norte		
29	Residencial del Norte		

4. Residencia escolar			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
4.1.1. En caso de vivir en la ciudad de Mérida o en su zona conurbada, especifica qué colonia, barrio o localidad (continuación)	30	Residencial Pensiones	()
	31	Residencial Xcanatún	
	32	San Luis Chuburná	
	33	Sodzil Norte	
	34	Sian Ka'an II	
	35	Viva Alegre, Caucel	
	36	Vivo casi llegando al Periférico, al sur de la ciudad, la colonia es Fraccionamiento del Sur	
4.1.2. En caso de vivir fuera de la ciudad de Mérida o de su zona conurbada, especifica el municipio	Abierta	Lo que se indique	
4.2. ¿Cuánto tiempo tienes viviendo en Mérida o sus alrededores?	1	Menos de un año	()
	2	De 1 año a 3 años	
	3	De 4 a 5 años	
	4	Más de 5 años	

5. Procedencia académica			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
5.1. ¿Dónde estudiaste el bachillerato?	1	Yucatán (pasa a 5.2)	()
	2	Ciudad de México y zona metropolitana (pasa a 5.1.1)	
	3	Otra entidad del país (pasa a 5.1.1)	
	4	No especificado	
5.1.1. En caso de que hayas estudiado en otra entidad o en el extranjero, especifica	1	Ciudad de México	()
	2	Estado de México	
	3	Veracruz	
	4	Campeche	
	5	Tabasco	
	6	Quintana Roo	
	7	Chiapas	
	8	Guerrero	
	9	Oaxaca	
	10	Tamaulipas	
	11	Otro municipio de Yucatán	
	12	No especificado	

5. Procedencia académica			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
5.2. ¿En qué tipo de institución estudiaste el bachillerato?	1	Bachillerato público (pasa a 5.2.1)	()
	2	Bachillerato privado o particular (pasa a 5.2.2)	
5.2.1. En caso de haber estudiado en bachillerato público, específica	1	Escuela Nacional Preparatoria (ENP), UNAM	()
	2	Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM	
	3	Otro bachillerato público	
5.2.2. En caso de haber estudiado en bachillerato privado o particular, específica	1	Incorporado a la UNAM	()
	2	No incorporado a la UNAM	
5.3. Sólo para los que no estudiaron bachillerato en la ENP o en el CCH de la UNAM, ¿cuántas veces presentaste el examen de admisión a la UNAM?	1	Una vez	()
	2	Dos o tres veces	
	3	Cuatro veces o más	
5.4. ¿La carrera que estás estudiando fue tu primera opción?	1	Sí (pasa a 5.5)	()
	2	No (pasa a 5.4.1)	

5. Procedencia académica			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
5.4.1. ¿Cuál fue tu primera opción?	1	Agroecología	()
	2	Antropología Social	
	3	Arquitectura	
	4	Biotecnología	
	5	Ciencias de la Comunicación	
	6	Ciencias Genómicas	
	7	Derecho	
	8	Diseño del Hábitat	
	9	Diseño y Comunicación Visual	
	10	Física y Matemáticas	
	11	Letras Clásicas	
	12	Manejo Sustentable de Zonas Costeras	
	13	Medicina	
	14	Médico Cirujano	
	15	Nanotecnología	
	16	Neurociencias	
	17	Rehabilitación	
	18	Relaciones Internacionales	

5. Procedencia académica			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
5.5. ¿La ENES Mérida fue tu primera opción?	1	Sí (pasa a 6.1)	()
	2	No (pasa a 5.5.1)	
5.5.1. Si la respuesta fue no, ¿cuál fue tu primera opción?	1	Centro de Ciencias Genómicas, UNAM	()
	2	Ciudad Universitaria (CU)	
	3	CU, UNAM, pero aún no existía la ENES Merida	
	4	ENES Juriquilla, UNAM	
	5	FES Acatlán, UNAM	
	6	Instituto Politécnico Nacional (IPN)	
	7	La primera vez que presenté el examen, la licenciatura en Manejo Sustentable de Zonas Costeras aún se impartía en la UMDI Sisal, por lo que esa fue mi primera opción de sede. Después me enteré de que se impartiría en la ENES, que todavía no estaba construida	
	8	UMDI Sisal, UNAM	
	9	Universidad Autónoma de Campeche (UACAM)	
	10	Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)	
	11	Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y Universidad Autónoma Chapingo	

6. Antes de la pandemia			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
6.1. ¿Te gustaba asistir a la ENES Mérida?	1	Sí (pasa a 6.1.1)	()
	2	No (pasa a 6.1.2)	
6.1.1. ¿Por qué te gustaba asistir?	Abierta	Lo que se indique	
6.1.2. ¿Por qué no te gustaba asistir?	Abierta	Lo que se indique	

7. Ambiente escolar, servicios e instalaciones			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
7.1. ¿Consideras que en la ENES Mérida se respeta a todos(as) los(as) estudiantes, independientemente de sus características físicas, socioeconómicas y culturales?	1	Sí, siempre	()
	2	Sí, pero no siempre	
	3	No, nunca	
	4	No sé	
7.2. ¿Te sientes seguro(a) o protegido(a) mientras estás en la ENES Mérida?	1	Sí, siempre	()
	2	Sí, pero no siempre	
	3	No, nunca	
	4	No sé	
7.3 ¿Algunos(as) de tus compañeros(as) de clase o tú mismo han sufrido algún robo, asalto o agresión dentro la ENES Mérida?	1	Sí	()
	2	No	
7.4. ¿Consideras que el servicio de la biblioteca que ofrece la ENES Mérida es adecuado?	1	Sí	()
	2	No	
	3	No sé	

7. Ambiente escolar, servicios e instalaciones			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
7.5. ¿Consideras pertinentes las actividades deportivas que ofrece la ENES Mérida?	1	Sí	()
	2	No	
	3	No sé	
7.5.1. Respecto a las actividades deportivas, ¿qué recomendación harías a la ENES Mérida?	Abierta	Lo que se indique	
7.6. ¿Consideras que la vida sociocultural (teatros, auditorios, cines, librerías, etcétera) que ofrece la ENES Mérida es adecuada?	1	Sí	()
	2	No	
7.6.1. Respecto a las actividades socioculturales, ¿qué recomendación harías a la ENES Mérida?	Abierta	Lo que se indique	
7.7. ¿Consideras que en la ENES Mérida existen condiciones medioambientales (poca contaminación, cuidado de áreas verdes, poco tráfico vehicular, poco ruido) agradables y seguras?	1	Sí	()
	2	No	

7. Ambiente escolar, servicios e instalaciones			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
7.7.1. Respecto a las condiciones medioambientales, ¿qué recomendación harías a la ENES Mérida?	Abierta	Lo que se indique	
7.8. ¿Te molesta o te molestaría la presencia de comercio ambulante o changarros en la ENES Mérida?	1	Sí	()
	2	No	
7.9. ¿Consideras que los baños mixtos son adecuados?	1	Sí	()
	2	No	
	3	Me da lo mismo	
7.9.1. ¿Por qué consideras que los baños mixtos son adecuados?	Abierta	Lo que se indique	
7.9.2. ¿Por qué consideras que los baños mixtos no son adecuados?	Abierta	Lo que se indique	
7.10. ¿Consideras que el estado general de los baños es adecuado?	1	Sí	()
	2	No	

8. Sobre profesores y condiciones institucionales			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
8.1. Durante la pandemia, ¿continuaste cursando las materias en modalidad virtual?	1	Sí, todas	()
	2	Sí, sólo algunas	
	3	No	
8.1.1. ¿Qué tanto consideras que has aprovechado y aprendido en esta modalidad, en comparación con los cursos o eventos presenciales?	1	Mucho menos	()
	2	Menos	
	3	Igual	
	4	Más	
	5	Mucho más	
8.1.2. En caso de que no hayas tomado todas o alguna de las materias, especifica por qué	Abierta	Lo que se indique	
8.2.1. De manera general, evalúa las siguientes características de tus profesores(as): formación y conocimientos académicos	1	Excelente	()
	2	Buena	
	3	Regular	
	4	Mala	
	5	Muy mala	

8. Sobre profesores y condiciones institucionales		
8.2.2. Asistencia y puntualidad		
	Durante la pandemia (una sola opción)	Antes de la pandemia (una sola opción)
Excelente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy mala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2.3. Cumplimiento de objetivos y temas del programa		
	Durante la pandemia (una sola opción)	Antes de la pandemia (una sola opción)
Excelente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bueno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Malo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy malo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Sobre profesores y condiciones institucionales		
8.2.4. Interés por los estudiantes		
	Durante la pandemia (una sola opción)	Antes de la pandemia (una sola opción)
Excelente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bueno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Malo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy malo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2.5. Capacidad docente		
	Durante la pandemia (una sola opción)	Antes de la pandemia (una sola opción)
Excelente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy mala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Sobre profesores y condiciones institucionales		
8.2.6. Estímulo a la participación de los estudiantes		
	Durante la pandemia (una sola opción)	Antes de la pandemia (una sola opción)
Excelente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bueno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Malo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy malo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2.7. Accesibilidad fuera de clase		
	Durante la pandemia (una sola opción)	Antes de la pandemia (una sola opción)
Excelente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy mala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Sobre profesores y condiciones institucionales		
8.2.8. Carácter		
	Durante la pandemia (una sola opción)	Antes de la pandemia (una sola opción)
Excelente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bueno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Malo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy malo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3. En general, ¿estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre tus profesores?		
	De acuerdo (una sola opción)	En desacuerdo (una sola opción)
Son injustos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son autoritarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son deshonestos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Están mal preparados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son agresivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discriminan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actitud soberbia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son insensibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acosas a sus estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Sobre profesores y condiciones institucionales		
8.4. ¿Durante tu carrera en la ENES Mérida te han impedido expresar tus opiniones?		
	Durante la pandemia (una sola opción)	Antes de la pandemia (una sola opción)
Sí (pasa a 8.4.1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No (pasa a 8.5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4.1. ¿Quién o quiénes han impedido manifestar tus opiniones?		
	Durante la pandemia (una sola opción)	Antes de la pandemia (una sola opción)
Tus compañeros(as) de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tus profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Algún trabajador(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alguien de la dirección de la ENES Mérida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.5. ¿Has atestiguado que en la ENES Mérida se discrimine a algún estudiante por...? (puedes seleccionar varias opciones)		
	Sí (una sola opción)	No (una sola opción)
Flojo y no estudiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Su apariencia o vestimenta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Su condición socioeconómica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser machista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Su preferencia sexual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Sobre profesores y condiciones institucionales			
8.5. ¿Has atestiguado que en la ENES Mérida se discrimine a algún estudiante por...? (puedes seleccionar varias opciones) (continuación)			
	Sí (una sola opción)	No (una sola opción)	
el color de su piel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
presumido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
consumir drogas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
embriagarse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
tener alguna discapacidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
ser mujer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
ser hombre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
no tener condiciones para tomar cursos en línea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Otro (pasa a 8.5.1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
8.5.1. Si la respuesta a la pregunta anterior fue “otro”, especifica qué tipo de discriminación a estudiantes de tu escuela has atestiguado	Abierta	Lo que se indique	

8. Sobre profesores y condiciones institucionales		
8.6. ¿Durante y antes de la pandemia has sufrido acoso sexual en la ENES Mérida? (entendiendo por acoso sexual los casos en los que se recibe un daño o amenaza a cambio de tener una relación sexual)		
	Durante la pandemia (una sola opción)	Antes de la pandemia (una sola opción)
Sí (pasa a 8.6.1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No (pasa a 8.7.1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.6.1. ¿Por parte de quién(es) has sufrido acoso sexual?		
	Durante la pandemia (una sola opción)	Antes de la pandemia (una sola opción)
Maestros(as)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Directivos(as)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajadores(as)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compañeros(as)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otro(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Sobre profesores y condiciones institucionales		
8.7. Durante y antes de la pandemia, ¿consideras adecuado el espacio, equipo y mobiliario disponible para el proceso de enseñanza-aprendizaje?		
8.7.1. Equipo de cómputo		
	Adecuado o suficiente	Inadecuado o insuficiente
Durante la pandemia en tu domicilio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antes de la pandemia en la ENES Mérida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.7.2. Conectividad		
	Adecuado o suficiente	Inadecuado o insuficiente
Durante la pandemia en tu domicilio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antes de la pandemia en la ENES Mérida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.7.3. Espacio para aprendizaje (luz, ruido, olores, espacio, hacinamiento)		
	Adecuado o suficiente	Inadecuado o insuficiente
Durante la pandemia en tu domicilio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antes de la pandemia en la ENES Mérida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Sobre profesores y condiciones institucionales			
8.7.4. Espacio para aprendizaje (luz, ruido, olores, espacio, hacinamiento)			
	Adecuado o suficiente	Inadecuado o insuficiente	
Durante la pandemia en tu domicilio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Antes de la pandemia en la ENES Mérida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sobre la relación con la investigación y los investigadores			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
8.8. Durante tu carrera, ¿has tomado algún curso o materia con un profesor(a) que tenga nombramiento de investigador(a)?	1	Sí	()
	2	No	
	3	No sé	
8.9. Durante tu carrera, ¿has visitado alguno de los institutos o centros de investigación de la UNAM?	1	Sí	()
	2	No	

8. Sobre profesores y condiciones institucionales			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
8.9.1 ¿Cuáles fueron los motivos por los que visitaste (o visitas) alguno(s) de los institutos o centros de investigación de la UNAM? (Puedes seleccionar varias opciones)	1	Curiosidad	()
	2	Sugerencia de un profesor(a)	
	3	Visitar a investigadores(as)	
	4	Uso de biblioteca	
	5	Asistencia a conferencia o algún otro evento	
	6	Otro	
8.10. ¿Consideras que el hecho de que en la UNAM se haga investigación, repercute en que la calidad de la educación y la formación profesional que recibes sea mejor?	1	Sí	()
	2	No	
	3	No sé	

9. Tutores			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
9.1. ¿Sabes que siendo estudiante de la ENES Mérida tienes derecho a tener un tutor(a) académico(a)?	1	Sí	()
	2	No	
9.2. ¿Tienes o has tenido tutor(a) académico (a)?	1	Sí, siempre he tenido	()
	2	No, nunca he tenido (pasa a 10.1)	
	3	He tenido en semestres pasados, pero actualmente no	
	4	Sí, es la primera vez que tengo	
9.3. Antes de la pandemia, ¿cada cuando te comunicabas o hablas con tu tutor(a) académico(a)?	1	Dos o más veces por semana	()
	2	Una vez a la semana	
	3	Cada quince días	
	4	Mensualmente	
	5	Ocasionalmente	
	6	Nunca	

9. Tutores			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
9.4. ¿Piensas que a partir de la pandemia tu relación con tu tutor(a) académico(a) ha cambiado?	1	No, sigue igual	()
	2	Sí, para bien	
	3	Sí, para mal	
9.4.1. Si tu relación con tu tutor(a) ha cambiado para mal durante la pandemia, especifica por qué	Abierta	Lo que se indique	
9.5. En una escala de 0 a 10, donde 0 es ningún interés y 10, mucho interés, ¿qué calificación le pondrías a tu tutor(a) académico(a) en lo que se refiere al interés por ti? (0 al 10)	1	Lo que se indique	
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
	8		
	9		
10			

10. Evaluación y recomendación de la ENES Mérida			
Variable	Valor	Comentario	Respuesta
10.1. Respecto a la carrera que estás cursando en la ENES Mérida, hasta ahora...	1	Está por debajo de mis expectativas	()
	2	Ha cumplido mis expectativas	
	3	Ha superado mis expectativas	
	4	No sé	
10.2. ¿Qué opinión tienes de quienes dirigen la ENES Mérida?	1	Buena	()
	2	Regular	
	3	Mala	
	4	No los conozco	
10.3. ¿Qué opinión tienes de la forma como se manejan los asuntos administrativos de la ENES Mérida?	1	Buena	()
	2	Regular (pasa a 10.3.1)	
	3	Mala (pasa a 10.3.1)	
	4	No sé, no conozco (pasa a 11.1)	
10.3.1. ¿Por qué consideras que la administración de la ENES Mérida es regular o mala?	Abierta	Lo que se indique	

11. Valoración de la educación			
11.1. ¿Te parece que lo que estás aprendiendo en la ENES Mérida te servirá para... (Una respuesta en cada fila)			
	Sí	No	No sabe
desempeñarte bien en tu profesión?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
encontrar un trabajo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ser un buen ciudadano?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
entender los problemas del país?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
involucrarte en dar solución a los problemas del mundo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
contribuir a producir conocimiento?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tener un pensamiento crítico?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
disfrutar la vida?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
insertarte en la sociedad de manera exitosa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ser una mejor persona?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Riesgo y agencia

12.1. ¿Cuáles son los problemas que tienen actualmente los y las jóvenes de Mérida? (Selecciona hasta tres opciones)

Violencia social	<input type="checkbox"/>
Falta de educación	<input type="checkbox"/>
Violencia intrafamiliar	<input type="checkbox"/>
Falta de trabajo	<input type="checkbox"/>
Soledad	<input type="checkbox"/>
Rechazo	<input type="checkbox"/>
Apariencia física	<input type="checkbox"/>
Adicciones	<input type="checkbox"/>
Enfermedades	<input type="checkbox"/>
Desinterés o desgano	<input type="checkbox"/>
Falta de espacios recreativos para divertirse	<input type="checkbox"/>
Embarazo	<input type="checkbox"/>
Calidad de la educación	<input type="checkbox"/>
Pobreza	<input type="checkbox"/>
No tiene problemas	<input type="checkbox"/>
No sabe	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/>

12. Riesgo y agencia

12.2. ¿Cuáles son los tres mayores problemas que tienes en este momento?
(Selecciona hasta tres opciones)

- | | |
|---|--------------------------|
| Falta de tiempo | <input type="checkbox"/> |
| Exceso de trabajo | <input type="checkbox"/> |
| Inseguridad y riesgos | <input type="checkbox"/> |
| Insuficiente preparación | <input type="checkbox"/> |
| Falta de motivación y desinterés | <input type="checkbox"/> |
| Falta de trabajo | <input type="checkbox"/> |
| Escasez de recursos económicos | <input type="checkbox"/> |
| Falta de amigos(as) | <input type="checkbox"/> |
| Apariencia física | <input type="checkbox"/> |
| Alguna adicción | <input type="checkbox"/> |
| Alguna enfermedad | <input type="checkbox"/> |
| Falta de espacio para participar o crear | <input type="checkbox"/> |
| Falta de espacio de recreación o de diversión | <input type="checkbox"/> |
| Becas bajas | <input type="checkbox"/> |
| No tengo problemas | <input type="checkbox"/> |
| No sabe | <input type="checkbox"/> |
| Otro | <input type="checkbox"/> |

12. Riesgo y agencia		
12.3. ¿Tú piensas que, en general [...] es seguro(a) o inseguro(a)?		
	Seguro	Inseguro
Mérida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu pueblo, barrio o colonia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La ENES Mérida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las calles que generalmente transitas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.4. ¿Si tuvieras la oportunidad, te irías definitivamente...		
	Sí	No
a estudiar a otra universidad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a otra carrera?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a otro campus de la UNAM?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de tu ciudad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
del país?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Autodescripción

13.1. Escoge sólo tres palabras con las que puedas describirte

Mujer (hombre) Estudiante Universitario(a) Trabajador(a) / tengo trabajo Puma Mexicano(a) Académico(a) Hijo(a) Madre (o padre) Yucateco(a) Ciudadano(a) Joven Otra

14. ENES Mérida, UNAM

14.1. ¿Cuáles fueron los cuatro principales motivos por los que estudias tu carrera en la ENES Mérida?

Porque es de la UNAM

No tuve otra opción

Mis padres querían

Consulté y me gustó el programa de la carrera que estudio

Se paga poco o casi nada

Por la reputación de sus académicos
y el prestigio de la institución

Por su relación con los problemas de actualidad

Por su ubicación en la ciudad de Mérida

Por sus instalaciones

Por el ambiente

Porque tengo amigos, familiares o conocidos

Otra

14. ENES Mérida, UNAM			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
14.2. ¿Consideras importante el carácter público de la ENES Mérida?	1	Sí	()
	2	No	
	3	No sé	
14.3. ¿Qué significado le das al carácter público de la ENES Mérida? (puedes seleccionar varias opciones)			
Que es una opción para todos			<input type="checkbox"/>
Que no discrimina			<input type="checkbox"/>
Que es una institución mantenida por el Gobierno			<input type="checkbox"/>
Que no se paga colegiatura o que se paga casi nada			<input type="checkbox"/>
Que es de izquierda			<input type="checkbox"/>
Que es laica			<input type="checkbox"/>
Que admite personas de distintos niveles socioeconómicos			<input type="checkbox"/>
Que crea conciencia social en sus estudiantes			<input type="checkbox"/>
Que al campus puede ingresar quien quiera			<input type="checkbox"/>
Otra			<input type="checkbox"/>

14. ENES Mérida, UNAM			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
14.4. Si tuvieras oportunidad y las condiciones económicas para estudiar en una institución privada o particular de educación superior (de calidad), ¿te cambiarías a ella?	1	Sí	()
	2	No	
	3	No sé	
14.5. ¿Sabías que los(as) estudiantes de la ENES Mérida tienen derecho a estar representados en los órganos de gobierno de la escuela?	1	Sí	()
	2	No	
14.6. ¿Conoces a alguno de los(as) representantes estudiantiles de tu escuela?	1	Sí	()
	2	No	
	3	No sé	
14.7. ¿Has participado (como votante, vigilante, candidato(a), representante) en alguna elección de consejero estudiantil?	1	Sí	()
	2	No	

14. ENES Mérida, UNAM			
14.8. ¿Tienes confianza en...			
	Sí	No	No los conozco
el rector de la UNAM?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
el director de la ENES Mérida?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
los(as) consejeros(as) técnicos de la ENES Mérida?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
los(as) profesores(as) de la ENES Mérida?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
los(as) estudiantes de la ENES Mérida?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
los(as) miembros del personal administrativo de la ENES Mérida?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
los(as) trabajadores(as) sindicalizados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
14.9. ¿Por lo general, estás informado de las opiniones públicas del actual rector de la UNAM?	1	Sí (pasa a 14.9.1)	()
	2	No (pasa a 15.1)	
14.9.1. ¿Por lo general, estás de acuerdo con las opiniones públicas que expresa el actual rector de la UNAM?	1	Sí	()
	2	No	

15. Participación política social			
15.1. Actualmente, ¿participas en alguna organización o grupo de la ENES Mérida (cultural, político, deportivo, religioso o de otra índole?) (puedes seleccionar varias opciones)			
Cultural	<input type="checkbox"/>	Político	<input type="checkbox"/>
Deportivo	<input type="checkbox"/>	Religioso	<input type="checkbox"/>
Estudiantil	<input type="checkbox"/>	Ninguno (pasa a 15.1.1)	<input type="checkbox"/>
Feminista	<input type="checkbox"/>	Otro (pasa a 15.1.1)	<input type="checkbox"/>
15.1.1. (Para quienes no participan). ¿Por qué motivos no participas? (puedes seleccionar varias opciones)			
No conozco ningún grupo u organización en la que pueda participar			<input type="checkbox"/>
Eso sólo es para los que quieres ser políticos			<input type="checkbox"/>
No confío en los proyectos			<input type="checkbox"/>
No me interesa participar			<input type="checkbox"/>
No tengo ninguna obligación de hacerlo			<input type="checkbox"/>
No creo que sirva de algo			<input type="checkbox"/>
No conozco a nadie			<input type="checkbox"/>
No me han invitado			<input type="checkbox"/>
Nunca he tenido la oportunidad			<input type="checkbox"/>
Me aburre			<input type="checkbox"/>
Podría ser un mal precedente en mi historial			<input type="checkbox"/>
Otra			<input type="checkbox"/>

15. Participación política social

15.2. ¿Cuáles son los principales problemas que tiene la ENES Mérida?
(selecciona hasta tres opciones)

- | | |
|---|--------------------------|
| Falta de presupuesto | <input type="checkbox"/> |
| No la quieren los(as) yucatecos(as) | <input type="checkbox"/> |
| No tiene suficiente capacidad para dar cabida a todos los que quieren entrar a ella | <input type="checkbox"/> |
| Sus estudiantes no tienen suficientes recursos económicos para ser buenos(as) alumnos(as) | <input type="checkbox"/> |
| Sus estudiantes entran muy mal preparados(as) | <input type="checkbox"/> |
| Tienen muy malos maestros(as) | <input type="checkbox"/> |
| A sus egresados les es difícil conseguir trabajo | <input type="checkbox"/> |
| Las instalaciones son deficientes | <input type="checkbox"/> |
| Es difícil llegar al campus | <input type="checkbox"/> |
| Tiene pocas carreras | <input type="checkbox"/> |
| Es poco conocida en la región | <input type="checkbox"/> |
| No se sabe que es muy barata | <input type="checkbox"/> |
| Otra | <input type="checkbox"/> |

16. Familia y hogar			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
16.1. ¿Cuál es tu estado civil?	1	Soltero(a)	()
	2	Casado(a) / unión libre	
16.2. ¿Hasta qué nivel educativo estudiaron tu padre y tu madre?			
		Padre	Madre
Nunca fue a la escuela		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primaria incompleta		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primaria completa		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secundaria incompleta		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secundaria completa		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bachillerato técnico medio superior incompleto		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bachillerato técnico medio superior completo		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Carrera técnica universitaria		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesional (licenciatura incompleta)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesional (licenciatura completa)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Posgrado		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No sé		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Familia y hogar			
Pregunta	Valor	Comentario	Respuesta
16.3. ¿Qué idiomas hablan tus padres (selecciona las opciones necesarias)	1	Español	()
	2	Inglés, frances, otra	
	3	No sé	
16.4. Para finalizar, queremos agradecer tu participación en esta encuesta. Si gustas compartir un comentario o sugerencia, agrégalo a continuación	Abierta	Lo que se indique	

ANEXO SOBRE COMENTARIOS Y SUGERENCIAS EXPRESADOS POR ESTUDIANTES DE LA ENES MÉRIDA

ENCUESTA APLICADA DURANTE JULIO Y AGOSTO DE 2020

En el presente anexo se incluyen los comentarios y sugerencias que los y las estudiantes encuestados escribieron en la sección de la encuesta destinada, con ese fin. A todos y todas quienes incluyeron comentarios les agradecemos mucho. Los exponemos aquí porque consideramos que son material importante para reflexionar, dialogar y hacer mejoras en la institución.

No clasificamos ni ordenamos los comentarios por temas. Se presentan tal y como nos los entregó la “salida” del procesamiento de información que realizamos en SPSS. Consideramos que todos los temas son prioritarios y que es interesante “oír” las voces de estudiantes, así, simplemente.

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

Extraño asistir a la ENES :(

Siento que deben hacer más difusión a la escuela a nivel Yucatán. Yo estudio Geografía y el problema de esa carrera es que somos muy pocos y eso trae problemas después (me di de baja temporal por eso) y como ahora abrieron esa carrera en la UNAM de México siento que todavía habrá menor demanda en Mérida, por ello considero muy necesario divulgar la oferta de la ENES en la región para jalar estudiantes de la península y evitar que se vuelva a presentar un grupo de cuatro

gentes como el que a mí me tocó. De ahí en fuera todo bien, lo único sería diversificar la oferta de talleres deportivos y/o culturales, pero tengo entendido que eso se irá haciendo sobre la marcha y según vaya creciendo la escuela.

La carrera de DYGI debería aumentar su duración un año más, dura muy poco y es imposible hacer comunidad y esto es un problema.

Creo que en el aspecto académico las carreras son excelentes para poder dar solución a muchos problemas actuales, sin embargo, considero que es necesario prestar especial atención en el cumplimiento de los objetivos de cada asignatura, hacerlo relevante para los alumnos e involucrarlos mucho más. Además, repensar los tiempos ya que a veces no da tiempo de cubrir los temas en la calidad necesaria.

En la pregunta 7.8 no me dio opción a decir que no me molestan los vendedores ambulantes, siempre y cuando se les dé oportunidad a personas del campus, para ayudarse económicamente.

Gracias por elaborar una investigación que involucre las opiniones y situaciones que viven del alumnado de la ENES Mérida.

Me hubiera gustado sentirme más comprendida y apoyada por la escuela en estos tiempos tan complicados que estamos pasando como humanidad. Comprendo que son muchos factores que influyen y que tenemos que seguir, pero ¿cómo nos piden seguir cuando nos estamos muriendo? Hablo de manera literal, ya sea por la pandemia, por las condiciones de vida de cada uno de mis compañeros o en mi casa por la depresión que me acompaña desde hace varios años. Necesitamos empatía y que de verdad las personas que se dirijan hacia nosotras lo hagan de corazón y las preocupaciones sean genuinas por un futuro mejor, para que nos transmitan las ganas de seguir luchando por nosotros, por la institución, por el país y por este mundo que se nos está cayendo a pedazos.

Gracias por el esfuerzo, espero que este trabajo dé frutos para todos, más allá de una publicación académica.

Considero que en la parte de acoso debieron dejar un apartado de “NA” o “No sé”, sobre todo siendo un tema tan delicado que no todes hemos experimentado de primera mano o presenciado, pero que al poner “No”, es como decir que no ocurre cuando en realidad solo no lo hemos visto.

Me parece que su propuesta es interesante, pues el bagaje cultural y social de la ENES es grande debido a los orígenes de quienes la conforman. Y no solo eso, si no que representa un espacio de libertad para muchas de estas personas y eso es algo que no suele pasar en otras instituciones educativas de la región; en donde los estudiantes ENES serían estigmatizad_s y/o discriminad_s debido al pensamiento conservador que predomina en la región. Por ello, conocer la constitución de la ENES dentro de un espacio muy diferente es necesario porque puede derivar en agentes de cambio para el sureste del país.

Espero que esta información sea útil, no solo para un *paper*, sino para encontrar problemáticas que existen en la escuela y hacer algo para cambiarlas.

Espero sirva de algo contestarlo.

Creo que se les debe de dejar de dar tanta importancia y atención a las opiniones de las organizaciones estudiantiles. Claro que deben ser tomadas en cuenta, pero todos sabemos que la mayoría son ilusorias y risibles.

Les agradezco si llegaron a leer enteramente lo que escribí, y quería mencionar también que muchas cosas de lo que digo es porque he preguntado a mis compañeros y lo he visto cuando sale en conversaciones casuales o asambleas, yo comprendo cómo es que los movimientos actuales son de una necesidad urgente, lo único que digo es, ¿por qué no tomar la ENES como un proyecto de innovación y así dar el ejemplo a seguir para otras escuelas respecto a la discriminación? Entiendo que cuando temas como la violencia de género son tan presentes en nuestro país, siempre faltarán los espacios para hablar de ellos. Pero es nuestra escuela, es nueva y es nuestra oportunidad para solucionarlos de una vez por todas, después de todo aún no se escribe nuestra historia y qué mejor manera de comenzarla que como el primer lugar seguro de la UNAM para personas de toda clase, y no como un bastión más de esas guerras políticas o sociales. Sé que suena idílico e irreal, pero cada pionero en la historia humana ha sido también un soñador en su momento...

En cuestión de transporte con lo que siempre dicen de “falta de presupuesto” deberían meter un camión específico para la ENES que pase por los alumnos, ya que los camioneros de la ruta 17 dan pésimo servicio a veces porque no nos vemos como yucatecos, otra porque nos ignoran y un sin fin de problemas. Y uno como estudiante tiene que salirse una hora antes para tentar la suerte de si te hacen la parada en un trayecto que dura menos de quince minutos para después terminar pagando un Uber el cual no estaba contemplado en los gastos.

Y en cuanto a las prácticas de segundo semestre de LMSZC fue un gran conocimiento práctico de gran valor que ya se perdió. Ojalá sea posible recuperar las primordiales y que no digan “no hay presupuesto” cuando ya sabemos que para cosas de la dirección y de los funcionarios siempre les alcanza.

REFERENCIAS

ABOITES, Hugo

- 2011 “Los movimientos estudiantiles en México y la transformación de la educación. De la lucha por las libertades y derechos civiles a la defensa y renovación de la educación pública”. *Cisma*, 1: 1-20.

ACOSTA SILVA, Adrián

- 2002 “En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo”. *Revista de Investigación Educativa*, 14: 107-132.

ALBATCH, Philip

- 2003 “Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World”. *Journal of Educational Planning and Administration*, 2: 227-247.
- 2004 “Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World”. *Tertiary Education and Management*, 10: 5-25.

ALBORNOZ, Mario y Laura Osorio

- 2018 “Ranking de universidades: calidad global y contextos locales”. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad* 13 (37): 13-51.

ARENDT, Hanna

- 1994 *Los orígenes del totalitarismo* (vol. I). Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- 1996 “La crisis de la educación”. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, s. p. Barcelona: Península.
- 2005 *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- 2019 *Pensar sin asideros. Ensayos de comprensión: 1953-1975*. Vol. I. Barcelona: Página Indómita.

ASTUDILLO, César

2021 “La UNAM, universidad de la nación y del pueblo”. *El Economista*, 25 de octubre. <https://www.economista.com.mx/opinion/La-UNAM-universidad-de-la-nacion-y-del-pueblo-20211025-0004.html>.

ASÚN, Rodrigo *et al.*

2021 “El impacto emocional de la pandemia en los jóvenes. Sociabilidad, conflictos y política”. *Revista de Sociología* 36 (1): 6-24.

“Baños mixtos”

2020 “Baños mixtos de la ENES Mérida, riesgosos para las alumnas”. *Haz Ruido*, 17 de febrero. <https://www.hazruido.mx/reportes/banos-mixtos-de-las-merida-riesgosos-para-las-alumnas>.

BECK, Ulrich

1988 *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

BERGER, Peter y Thomas Luckmann

1996 “Modernidad, pluralismo y crisis de sentido”. *Estudios Públicos*, 63. Consultado el 4 de septiembre de 2024. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/1137>.

BINDÉ, Jérôme

2005 *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO*. París: UNESCO.

BORDIEU, Pierre

2002 “La juventud no es más que una palabra”. En *Sociedad y Cultura*, 163-173. México: Grijalbo.

1988 *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

BUQUET, Ana *et al.*

2013 *Intrusas en la Universidad*. México: UNAM.

CARLI, Sandra

2012 *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la universidad pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CASEDE (Colectivo de Análisis de la Seguridad de la Democracia)

2021 *Índice de percepción de la corrupción 2020*. Consultado el 3 de octubre de 2024. <https://www.casede.org/index.php/biblioteca-casede-2-0/corrupcion/652-indice-de-percepcion-de-la-corrupcion-2020>.

- CASTEL, Robert
1997 *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós.
- COSSE, Isabella
2010 *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- COSTA, María del Carmen, Joan Ramon Saura y Carles Feixa
2002 *Movimientos juveniles: de la globalización a la antiglobalización*. Barcelona: Ariel.
- COULON, Alain
1995 *El oficio de estudiante*. Barcelona: Paidós.
- DARENHDORF, Ralph
1983 *Oportunidades vitales: notas para una teoría social y política*. Madrid: Espasa.
- DELEUZE, Gilles
1991 “Posdata sobre las sociedades de control”. En *El lenguaje libertario*, compilación de Christian Ferrer, 114-121. Montevideo: Norman.
- DGPPYEE (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa)
2022 *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional. 2021-2022*. Consultado el 3 de octubre de 2024. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf.
- DUBET, François
2005 “Los estudiantes”. *Revista de Investigación Educativa*, 1: 1-78.
2006 *El declive de la Institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
2010 *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense.
2018 *Trois jeunesses. La révolte, la galère, l'émeute*. Lormont: Le Bord de L'eau.
2020 *La época de las pasiones tristes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DUBET, François y Danilo Martucelli
1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Lozada.
- DUBREUIL, Laurent
2019 *La dictature des identités*. Paris: Gallimard.

ESCALANTE, Fernando

2015 *Historia mínima del neoliberalismo*. Ciudad de México: COLMEX.

FEIXA, Carles

1995 “Tribus urbanas y ‘chavos banda’. Las culturas juveniles en Cataluña y México”. *Nueva Antropología* XIV (47): 71-93.

FOUCAULT, Michel

1984 *Vigilar y castigar*. Bogotá: Siglo XXI.

1994 *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Barcelona: Altaya.

1995 *Historia de la sexualidad 1: La voluntad del saber*. Madrid: Siglo XXI.

FOUREST, Caroline

2021 *Generación ofendida. De la policía cultural a la policía del pensamiento*. Barcelona: Península Atalaya.

FUENTES, Olac

1989 “La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro”. *Universidad Futura*, 3: 2-11.

FUREDI, Frank

2004 *Therapy Culture. Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age*. Londres: Routledge.

Gaceta UNAM

2019 “Acuerdo para la descentralización académico-administrativa del campus universitario en Yucatán”, 9 de mayo. https://www.abogadogeneral.unam.mx/sites/default/files/archivos/LegUniv/691-AcuerdoDescentralizacion-CampusYucatan_090519.pdf.

GALLO, Paula

2011 “Descentralización y desconcentración: ¿excepciones a la improrrogabilidad de la competencia?” *República Jurídica Administrativa*, 3: 65-76.

GILABERT, César

1993 *El hábito de la utopía. Análisis del imaginario sociopolítico en el movimiento estudiantil de México, 1968*. México: Insitituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora-M. A. Porrúa.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo

1979 “La reforma política y sus perspectivas”. En *El Estado y los partidos políticos en México. (Ensayos)*, 150-168. México: Era.

- GONZALEZ RUBÍ, Mario Guillermo
2008 “La educación superior en los sesentas: los atisbos de una transformación sin retorno”. *Sociológica* 23 (68): 11-39.
- GORDO, Ángel
2006 *Jóvenes y cultura messenger*. Madrid: INJUVE-FAD.
- GUERRERO SALINAS, María Elsa
2000 “La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de jóvenes”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10: 205-242.
- GUTIÉRREZ, Daniel
2001 “Reseña de *Sociologie de l’Expérience* de François Dubet”. *Estudios Sociológicos*, 3: 881-890.
- HESSE, Herman
2015 *El lobo estepario*. Carolina del Sur: Createspace.
- IBARRA, Eduardo
2012 “Privatización y comercialización de la universidad. Las disputas por el conocimiento”. *Perfiles Educativos*, XXXIV: 84-92.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía)
2010a Censo General de Población y Vivienda, 2010. Consultado el 4 de octubre de 2024. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010>.
- 2010b *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2010 (ENOE)*. México: STPS-INEGI. Consultado el 4 de octubre de 2024. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825445072>.
- 2020a Censo General de Población y Vivienda, 2020. Consultado el 4 de octubre de 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020>.
- 2020b Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2020 (ENOE). Consultado el 4 de octubre de 2024. <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas>.
- 2020c Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. Consultado el 4 de octubre de 2024. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovid/2020>.
- JELIN, Elizabeth
2021 *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

KATZMAN, Rubén

2000 “Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social”. Consultado el 4 de septiembre de 2024. <https://hdl.handle.net/11362/31545>.

LE GOFF, Jacques

2016 *La Baja Edad Media*. Madrid: Siglo XXI.

LOAEZA, Soledad

1988 *Clases medias y política en México: La querrela escolar, 1959-1963*. México: COLMEX.

MARGINSON, Simon

1997 *Markets in education*. Crows Nests: Unwin.

MARSISKE, Renate

2018 “La juventud desinteresada y pura”. *Perfiles Educativos*, 161: 196-217.

MEJÍA, Jesús

2019 “Tensión por admisión en UADY: habrá más de 10 mil 600 rechazados”. *LectorMx*, 11 de junio. <https://n9.cl/zivi9a>.

MICHELET, Jules

2000 *El estudiante*. México: Siglo XXI.

MORDUCHOWICZ, Roxana

2013 *Los adolescentes en el siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires: FCE.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)

2020 “Panorama de la educación 2020 de la OCDE: educación para unas sociedades más resilientes” Consultado el 29 de agosto de 2024. <https://www.ei-ie.org/es/item/23489:panorama-de-la-educacion-2020-de-la-ocde-educacion-para-unas-sociedades-mas-resilientes>.

OEA (Organización de los Estados Americanos)

2022 “Sociedad del conocimiento”. Consultado el 20 de junio de 2024. https://www.oas.org/es/temas/sociedad_conocimiento.asp.

ONU (Organización de las Naciones Unidas)

2018 “La corrupción le cuesta al mundo 2,6 billones de dólares al año”. *Noticias ONU*, 10 de septiembre. <https://news.un.org/es/story/2018/09/1441292>.

2021 “La pandemia de COVID-19 dejará una ‘huella imborrable’ en la salud mental de niños y jóvenes”. *Noticias ONU*, 5 de octubre. <https://news.un.org/es/story/2021/10/1497862>.

- PASCUAL, Luis
2018 “En mayo del 68 inventamos los movimientos sociales”. *La Vanguardia*, 30 de abril. <https://n9.cl/4lzha>.
- PEGO, Anabella di
2016 *Política y filosofía en Hannah Arendt. El camino desde la comprensión al juicio*. Buenos Aires: Biblos.
- PÉREZ ISLAS, José
2008 “Juventud: un concepto en disputa”. En *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*, edición de José Pérez Islas, Mónica Valdez y María Suárez, 15-21. México: UNAM-M. A. Porrúa.
2010 “La discriminación sobre jóvenes. Un proceso en construcción”. *El Cotidiano*, 163: 35-44.
- PÉREZ ISLAS, José A. y Mónica Valdez González
2001 “En busca de la emancipación juvenil: algunos datos a partir de la Encuesta Nacional de Juventud”. *El Cotidiano*, 109: 17-27.
- RAMÍREZ GONZÁLEZ, Clara y Armando Pavón Romero
2015 “La casa de Seminario número uno fue el sitio de la primera Universidad de México, en 1553”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior IV* (17): 176-182.
- RAPHAEL, Ricardo
2014 *Mirreynato. La otra desigualdad*. Ciudad de México: Planeta Mexicana.
- REGUILLO, Rosana
2000 “Los laberintos del miedo. Un recorrido para fin de siglo”. *Revista de Estudios Sociales* (5): 63-72.
2007 *Emergencia de culturas juveniles. estrategias de desencanto*. Bogotá: Norma.
2017 “Presentación”. En *Los jóvenes en México*, 4-13. México: FCE.
- ROBLES, Martha
1983 *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI.
- RODRÍGUEZ, Ernesto
1999 *Políticas públicas de juventud en América Latina: precisar enfoques y modernizar gestión*. Washington: BID.
- ROSE, Nikolas y Peter Miller
1992 “Political Power Beyond the State: Problematics Of Government”. *The British Journal of Sociology* 43 (2): 173-205.

RUIZ ZAPATERO, Gonzalo

2002 *Los valores educativos de la prehistoria en la enseñanza obligatoria*. Consultado el 19 de junio de 2024. https://www.marqalicante.com/contenido/particulos/pub_70.pdf.

SARAVI, Gonzalo

2015 *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO-CIESAS.

SIBILIA, Paula

2009 *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. México: FCE.

SUÁREZ ZOZAYA, María Herlinda

2005 *Jóvenes mexicanos en la “feria” del mercado de trabajo. Conveniencias e inconveniencias de tener educación superior*. México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa.

2012 *Encuesta de estudiantes de la UNAM, 2011*. México: UNAM.

2013 “Los estudiantes como consumidores. Acercamiento a la mercantilización de la educación superior a través de las respuestas a la Encuesta Nacional de Alumnos de Educación Superior”. *Perfiles Educativos* 35 (139): 171-190.

2015 “Jóvenes mexicanos que estudian y trabajan”. En *Jóvenes_ estudiantes @ unam. mx Realidades y representaciones de los jóvenes de licenciatura*, coordinación de María Herlinda Suárez, 215-247. México: UNAM-M. A. Porrúa.

2017 “Juventud de los estudiantes universitarios”. *Revista de la Educación Superior*, 184: 39-54.

2018 “Génesis de la juventud de los estudiantes universitarios”. *Perfiles Educativos* 40 (159): 177-191.

2022 “Experiencias de desigualdad y malestares juveniles durante la pandemia de COVID-19 en México”. En *Desigualdad social durante la pandemia*, coordinación de Fernando Lozano y Marcos Valdivia, 359-388. Cuernavaca: UNAM-CRIM.

SUÁREZ ZOZAYA, María Herlinda y Rubén Torres Martínez

2021 “COVID-19 y estudiantes universitarios: el caso de la ENES Mérida de la UNAM”. *Cuadernos Americanos* 175 (1): 134-148.

2023 “Apuntes teórico-metodológicos para investigar la relación entre jóvenes y política”. *Península* XVIII (2): 65-84.

TOURAINÉ, Alain

1994 *¿Podremos vivir juntos? El destino del Hombre en la Aldea Global*. México: FCE.

TREJO DELARBRE, Raúl

2000 “El imperio del marketing político. Cuando las imágenes desplazan a las ideas”. *Revista de ciencias sociales* 25 (1): 15-22.

UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México)

2023 Dirección General de Orientación y Atención Educativa. Base de datos de la Dirección de Becas y Enlace con la Comunidad Estudiantil.

2024a Coordinación de Universidad Abierta y Educación Digital. Consultado el 4 de octubre. <https://cuaed.unam.mx>.

2024b Sistema integral de información académica. Consultado el 4 de octubre. <https://www.siaa.unam.mx>.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura)

2020 *Hacia el acceso universal a la educación superior. Tendencias internacionales*. Caracas: UNESCO-IESALC.

VALDIVIESO, Sergio y Cristina Ramírez

2002 “El *insight* en el psicoanálisis y sus dimensiones”. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 4: 371-380.

VOMMARO, Ariel

2017 “Territorios y resistencias: configuraciones generacionales y procesos de politización en Argentina”. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 38 (82): 20-31.

VON HENTIG, Hans

1979 *The Criminal and His Victim*. Nueva York: Schocken Books.

“Yucatán, uno de los estados donde pagan los salarios más bajos a recién egresados”

2020 *Novedades de Yucatán*, 16 de octubre. <https://sipse.com/novedades-yucatan/noticias-noticias-de-hoy-yucatan-sueldos-profesionistas-egresados-menos-sueldos-salarios-bajos-381621.html>.

*Jóvenes en pandemia: estudiantes de la ENES Mérida.
El comienzo de una historia*

editado por el Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales y por el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, siendo los jefes de Publicaciones Salvador Tovar Mendoza y Fernando Garcés Poó, respectivamente, se terminó de imprimir el 10 de septiembre de 2025 en los talleres de Gráfica Premier S.A. de C.V., 5 de febrero 2309, col. San Jerónimo Chicahualco, C.P. 52170, Metepec, Estado de México. El texto estuvo al cuidado de Carlos Alberto Martínez López, con el apoyo de Rosa Marina Flores Cruz, Andrea Bonilla Blesa y Julissa Samantha Pacheco Guzmán. La formación (en tipos Adobe Garamond Pro, 11:13.3, 9:11 puntos) la llevó a cabo Salvador Tovar Mendoza, con el apoyo de Julissa Samantha Pacheco Guzmán. El diseño de los forros lo realizó Samuel Flores Osorio. El tiraje consta de 200 ejemplares en tapa rústica, impresos en *offset* sobre papel cultural de 90 gramos.