

Versión en español del artículo:

Weiss, E.; Guerra, I.; Guerrero, E.; Hernández, J.; Grijalva, O.; Avalos, J.\*

“Young people and high school in Mexico: subjectivisation, others and reflexivity”.

*Ethnography and Education Journal*, Vol. 3, No. 1, march 2008, 17-31.

## **Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad**

### *Resumen*

*El artículo parte del hallazgo de que el bachillerato es significado por los estudiantes como un tiempo para la vida juvenil. Aborda el proceso de subjetivación y discute tanto con concepciones que consideran a los estudiantes como estrategias de su recorrido escolar como con los que enfocan el vivir joven como la emoción de vibrar juntos. Sostiene que la vida juvenil en la escuela significa un proceso de encontrar Otros significativos: otros estilos, otros amigos, y el otro género. Ante las opciones y riesgos, los estudiantes desarrollan también reflexividad. Esos temas se examinan en tres escenarios diferentes: un bachillerato que es parte del sistema universitario en la ciudad de México, un bachillerato tecnológico en la zona metropolitana y un bachillerato intercultural comunitario en zonas indígenas rurales.*

-----  
\* Eduardo Weiss es profesor investigador del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), México, D.F.;

eweiss@cinvestav.mx

Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Calzada Tenorios 235, C.P. 14330. México, D.F. <http://www.cinvestav.mx/die/> Tel (55) 50612800

Irene Guerra Ramírez es docente del Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios No. 37 en el Estado de México y estudiante de doctorado del CINVESTAV; temixoch@tutopia.com

Elsa Guerrero Salinas es profesora de la Secretaría de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F. y estudiante de doctorado del CINVESTAV; maraelsag@yahoo.com

Joaquín González Hernández es profesor titular del Departamento de Psicología de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México, D.F. y estudiante de doctorado del CINVESTAV; joaquinhz07@yahoo.com.mx

Olga Grijalva Martínez es estudiante de doctorado del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados; isladelapiedra@hotmail.com

Job Avalos Romero es estudiante de maestría del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados; jobavro@yahoo.com

## **Socialización, socialidad and subjectivación**

En México recién se está superando la división entre investigación sobre estudiantes centrada en aspectos académicos y los estudios sobre jóvenes fuera de la escuela centrados en aspectos contraculturales. La investigación reciente enfoca a los estudiantes como actores inmersos en diferentes prácticas culturales (Guzmán y Saucedo, 2005). Los trabajos de nuestro grupo de investigación buscan enfocar a los estudiantes como jóvenes.

Los jóvenes son en muchos aspectos sensibles a los procesos de la modernidad. Para un conjunto de autores (Bauman, 2001; Beck y Beck-Gernsheim 2002, Giddens, 1997, Dubar, 2002), las sociedades modernas están atravesando por el declive de las instituciones conformadas durante la etapa industrial y de su capacidad para regular y determinar los comportamientos de los individuos. Se caracterizan por un elevado nivel de complejidad y por estructuras institucionales y normativas inciertas e imprevisibles, lo que a su vez provoca un incremento de la dificultad para dotar de sentido a la experiencia y construir la identidad. Según Beck y Beck-Gernsheim, el individuo moderno se ha convertido en una institución social, se le exige, auto-coordinación, planeación del tiempo, y membresías múltiples en una sociedad de opciones. Giddens (1997) enfatiza que la identidad del yo es un proyecto reflexivo, aun cuando se trata de escoger entre estilos de vida prefabricados por los medios; a la vez muestra la creciente reflexividad en relaciones íntimas.

Estas tendencias estarían también permeando a la escuela, lo que permite preguntarnos sobre el papel que juega la institución escolar en los procesos de construcción de la *subjectividad* de los jóvenes. Nos preguntamos también por la apropiación que realiza el individuo de los recursos culturales locales y globales y por su agencia en las prácticas culturales en las que participan.

El libro de Dubet y Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, cuestiona a la “paidea funcionalista” de Durkheim que parecía capaz de formar en un mismo movimiento, actores sociales integrados y sujetos autónomos y críticos, ciudadano racionales y libres. Su respuesta enfoca en paralelo el proceso de socialización y de individualización y presenta tres lógicas de interacción: la interiorización de normas o roles (socialización), el desarrollo de una subjetividad personal en forma de gustos y e intereses que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización (subjectivación) y la actuación instrumental o estratégica cifrada por un cálculo de utilidad

de inversión en las tareas escolares con vista a proyectos futuros, y considerando sus recursos y recorrido escolar previo (estrategia). Dubet y Martuccelli enfatizan el alza sucesiva de una de las lógicas de acción en las diferentes etapas del recorrido escolar: los niños de primaria se socializan, los de secundaria viven un proceso conflictivo con la escuela al desarrollar su subjetividad, mientras a nivel de bachillerato manejan sus obligaciones escolares como estrategias. Nuestro artículo, sin negar que muchos estudiantes de bachillerato efectivamente actúan como estrategias, trata de mostrar que también a nivel de bachillerato se desarrollan importantes procesos de subjetivación, no de una subjetivación adolescente sino de una subjetivación juvenil.

Nuestras investigaciones mostraron que, desde la mirada de los jóvenes, el bachillerato es un espacio para la vida juvenil. En este sentido es un espacio de sociabilidad e incluso de socialidad. Este último concepto fue acuñado por Maffesoli (1990) en oposición al concepto de socialización, pero también en contra de las tesis de una creciente individualización. La “socialidad” destaca el revivir de la comunidad, un actuar juntos guiado más por la emoción que por la razón, el predominio de un «paradigma estético» en la sensibilidad colectiva, y la importancia de elementos lúdicos y dionisiacos en el vibrar juntos de un neo-tribalismo.

En nuestras investigaciones encontramos elementos de esta nueva cultura “comunitaria”: los jóvenes andan en grupos, “bolas” o bandas. Se sienten atraídos por estilos diferentes de su entorno usual y “normal” –muchos de ellos estilos globales– y se sumergen en estos estilos por cierto tiempo adoptando algunos elementos. Pero pensamos que la vida juvenil no se agota en el mero placer de estar juntos.

Conocer al Otro diferente es un ingrediente importante en la vida de los jóvenes. Abordamos a ese Otro diferente y significativo desde la concepción hermenéutica, apoyados en Dilthey (cf. Gadamer 1960), Gadamer (1960), Ricoeur (1996) y Ch. Taylor (1996), que enfatizan el diálogo entre el yo y el otro como parte fundamental de todo proceso de comunicación, de interacción y de construcción de identidad; el diálogo entre el presente y la historia (individual y colectiva) como base de un futuro posible, y el diálogo entre la cultura propia y otras culturas como parte del proceso de creación de nuevas formas de vida.

Para los estudiantes jóvenes, otros significativos son sobre todo sus amigos. Las conversaciones con compañeros, aún sobre temas aparentemente triviales, permiten a los jóvenes comparar o familiarizarse con otras opiniones. En las conversaciones con amigos íntimos pueden hablar de sus sentimientos y éstos les dicen “cuando la están regando”.

Una parte importante del encuentro con otros es la que se refiere al *otro* género. Estos encuentros comienzan al final de la escuela primaria y surgen con fuerza en la secundaria, pero durante el bachillerato adquieren características más maduras. El contacto afectivo y sexual con otras personas abre muchas posibilidades de procesos reflexivos, de conciencia y de expresión de sí mismo.

Vivir es de enorme importancia para los jóvenes y los lleva a dejar lo académico en segundo término –y tratar los estudios desde una lógica instrumental– e incluso a abandonar la escuela. Pero también encontramos jóvenes que recapacitan sobre la importancia de estudiar. En sus narraciones del proceso reflexivo aparecen diálogos internos con varias voces, noción que tomamos de Holland et al. (1998) y Bajtín (2003).

En suma, pensamos que la subjetividad de los jóvenes de bachillerato no se reduce a agenciar los tiempos y esfuerzos escolares, ni a un individualismo vacío, ni es sólo un puro vibrar juntos de manera momentánea. Incluye la experiencia de encontrar *otros* significativos; tanto en sus conversaciones como en sus diálogos internos, los jóvenes desarrollan importantes procesos de reflexión y auto-regulación.

Los argumentos desplegados hasta el momento no consideran la diversidad personal, social y cultural del universo denominado *jóvenes*. México es un país de enormes diferencias e injusticias económicas, sociales, y culturales. El trabajo formal siempre ha sido escaso y aún sin considerar la agricultura, es decir, en la industria de transformación y en los servicios, 39.6% de la Población Económicamente Activa trabajó en el sector informal de la economía en 1992, y en 2004 subió a 43.4%. La diversidad cultural comprende desde jóvenes urbanos que viven inmersos en estilos de vida globales hasta jóvenes indígenas que viven en pueblos rurales, donde la noción de comunidad aún conserva rasgos de su sentido ancestral. Pero no viven aislados, migran dentro de México y a Estados Unidos; ven televisión, tienen CDs y empiezan a tener acceso a internet.

En una segunda línea de argumentación de este artículo, ubicamos los temas abordados en tres diferentes escenarios escolares y socio-culturales.

### **Cómo fue construido este artículo**

El presente trabajo es producto de un esfuerzo colectivo de un tutor de tesis, Eduardo Weiss, con sus estudiantes de maestría y doctorado en la línea de investigación “Jóvenes y bachillerato”. Integra alrededor de un tema específico y nuevo –el proceso de

subjetivación–, observaciones y entrevistas realizadas, lecturas que hemos realizado y discusiones que hemos sostenido en nuestro seminario, así como publicaciones y ponencias recientes del grupo. La línea de investigación inició con la tesis de maestría de Irene Guerra y Elsa Guerrero sobre el significado del bachillerato, comparando las perspectivas de los estudiantes del bachillerato universitario en la ciudad de México con las de un bachillerato tecnológico en la zona metropolitana. (Guerra y Guerrero 2004) Actualmente ambas están terminando sus tesis de doctorado, Elsa sobre la experiencia de ser estudiante en el bachillerato universitario en dos planteles, Irene sobre las trayectorias escolares y de trabajo de egresados de un bachillerato tecnológico. Joaquín Hernández ha avanzado en su trabajo de tesis doctoral sobre la construcción de la identidad y moral en estudiantes del bachillerato universitario y Olga Grijalva sobre el tema del consumo y las apariencias de jóvenes en un bachillerato general de la ciudad puerto de Mazatlán, Sin. Job Ávalos está por concluir su tesis de maestría sobre la experiencia de ser estudiante en el bachillerato universitario. El artículo incluye también observaciones y entrevistas de Eduardo Weiss que proceden de una evaluación cualitativa de los bachilleratos integrales comunitarios y de sus alumnos en el estado de Oaxaca en tres escuelas (zona mazateca, zapoteca y mixteca).

En términos metodológicos, los proyectos de investigación en curso se inspiran en la tradición hermenéutica (cf. Weiss 2005) y en el enfoque etnográfico del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV (cf. Rockwell 1998). El enfoque hermenéutico, inspirado en Gadamer, Habermas, Ricoeur y Ch. Taylor, busca desentrañar las configuraciones de sentido en los discursos (escritos y orales); considera mutuamente constitutivas parte y todo o texto y contexto, y realiza un diálogo entre las anticipaciones de sentido del investigador –construidos a partir de sus experiencias cotidianas y sus referentes teóricos– y los sentidos que manifiestan los sujetos / textos interlocutores, en una espiral continua que modifica las anticipaciones sucesivas hasta lograr configuraciones de sentido<sup>1</sup> (o interpretaciones) satisfactorias, que se proponen a la discusión pública (en este caso con interlocutores académicos). El enfoque etnográfico del DIE-CINVESTAV nació desde la perspectiva de vida cotidiana en términos de Schutz, Gramsci, Heller y Berger y Luckmann y actualmente enfatiza la apropiación de recursos culturales, una apropiación que integra simultáneamente la cultura como algo que

---

<sup>1</sup> Los posmodernos nos han enseñado que los significantes se van desplazando en el discurso y que las configuraciones no se cierran más que temporalmente, pero pensamos que sigue siendo importante tratar de descubrir configuraciones de sentido y no sólo encontrar intersticios en continuo movimiento.

construye y posibilita y enfatiza la agencia activa y transformadora (Rockwell 1996). A diferencia de la etnografía estadounidense centrada en minorías, busca centrar su atención en la vida escolar de los sectores populares en un sentido amplio, sectores que en América Latina constituyen la mayoría de la población (Rockwell 1998).

Las investigaciones fuente del presente artículo utilizan diferentes técnicas relacionadas con la narrativa, desde entrevistas autobiográficas de una a tres horas, como en el caso de las tesis de Elsa Guerrero (35 casos) e Irene Guerra (18 casos), hasta conversaciones y entrevistas abiertas, en los estudios de Joaquín Hernández, Olga Grijalva y Job Ávalos, así como la observación no participante durante tres meses, por Joaquín Hernández, y la participante como cuasi-estudiante en el salón de clases en dos materias durante tres meses, por Job Ávalos. Eduardo Weiss -con un equipo de seis personas- en la reciente evaluación cualitativa de Bachilleratos Integrales Comunitarios de Oaxaca, utilizó observaciones y entrevistas cualitativas (semi-estructuradas y abiertas) en visitas de tres días a cada escuela.<sup>2</sup>

Cada una de las investigaciones mencionadas tiene sus propios objetivos y categorías, pero a la vez compartimos búsquedas y referentes teóricos como los arriba señalados. Los compartimos en un seminario cada tres semanas, donde discutimos continuamente los avances de tesis y bibliografía que nos parece relevante. El foco del presente artículo, el proceso de subjetivación, siempre ha estado presente en nuestras discusiones, pero no se había tematizado como tal; alrededor de este tópico, reunimos los argumentos centrales de las diferentes tesis y a la vez los examinamos en los diferentes escenarios socio-culturales. En este sentido, el artículo intenta presentar una especie de revisión y discusión de nuestra línea de investigación en el tema. Por cierto, al apoyarse en investigaciones diferentes, la evidencia empírica es desigual; no siempre es exactamente comparable, ya que la mayor parte de los estudios fueron realizados en un bachillerato universitario en la ciudad de México.

Antes de presentar los resultados centrales de nuestro análisis, creemos pertinente ofrecer una breve contextualización de los escenarios socio-culturales y escolares donde se realizaron nuestras investigaciones, y enfatizar los significados compartidos y diferenciales que los estudiantes otorgan a su presencia y experiencia en las escuelas.

---

<sup>2</sup> Como discutimos en el *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, Buenos Aires, marzo del 2006, cada vez es más difícil para investigadores –entre investigaciones por encargo, seminarios y tutorías de tesis a entregarse en tiempos limitados– realizar un trabajo de campo prolongado.

## **Tres tipos de bachillerato: sus escenarios socio-económicos-culturales y el sentido de la escolaridad para los estudiantes**

La única institución que está creciendo en México es la escuela, especialmente la educación media superior, cuya matrícula creció de un millón a tres millones entre 1980 y 2003. El nivel previo —la secundaria— fue declarado obligatorio apenas en 1993. En bachilleratos generales es atendido 60% de la matrícula y 24 % de ésta aún se atiende directamente por las universidades. Una de estas modalidades, son los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) —en adelante lo denominaremos bachillerato universitario—. Se formaron en 1971 como alternativa a las escuelas preparatorias tradicionales. El modelo curricular, centrado en iniciar a los estudiantes en los lenguajes y métodos de las ciencias y humanidades, se ha extendido a muchos otros bachilleratos del país. En los cinco planteles del CCH de la UNAM se atienden en la ciudad de México y su zona metropolitana unos 50,000 estudiantes; cada plantel tiene alrededor de 5000 estudiantes en cada uno de sus dos turnos (matutino y vespertino). Los estudiantes del bachillerato universitario provienen de familias de empleados en diversas ocupaciones y de obreros, pero también de familias que trabajan en el sector informal de la economía y en un número menor —aproximadamente de una quinta parte— los padres son profesionistas. En la zona metropolitana de la ciudad de México los estudiantes que pretenden ir a escuelas públicas gratuitas presentan un examen de conocimientos y según sus calificaciones en secundaria y los resultados del examen son ubicados en diferentes modalidades de bachilleratos. Muchos de los mejores aspiran al CCH.

Los bachilleratos tecnológicos<sup>3</sup> cubren a nivel nacional 30 % de la matrícula. En la zona metropolitana de la ciudad de México los estudiantes con resultados menos alentadores en el examen son canalizados en buena parte a estas escuelas. Los planteles suelen tener alrededor 1500 estudiantes en cada turno. La deserción en esos bachilleratos es alta después del primer año. Ofrecen el certificado de bachillerato —que habilita para los exámenes de ingreso a instituciones de educación superior—, y a la vez

---

<sup>3</sup> Nos referimos a los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios y a los Centros de Estudios Tecnológicos y Científicos, dependientes del Instituto Politécnico Nacional, que también son de alta demanda.

una formación en carreras técnicas para una posible inserción laboral en el sector formal de la economía, una perspectiva que es apreciada por sus familias, aunque la inserción en el sector formal de la economía es cada vez más débil. Muchos padres y madres llegaron como migrantes a la zona periférica de la ciudad de México y se insertaron inicialmente en trabajos eventuales, actualmente los padres trabajan en la construcción, como taxistas o mecánicos y algunos han logrado ocupar empleos formales de jerarquía baja en oficinas públicas, las madres trabajan como empleadas domésticas, costureras y en el comercio informal. (Guerra 2005)

En los municipios rurales e indígenas con alrededor de 1000 a 2000 habitantes, de difícil acceso o en regiones montañosas, la agricultura de subsistencia es cada vez más precaria y la opción cada vez más frecuente es migrar a ciudades en México o a Estados Unidos. Ahí la cobertura de bachillerato es muy reciente, pero ha avanzado rápidamente en forma de bachilleratos generales, bachilleratos tecnológicos y telebachilleratos. Las razones económicas para no asistir a la educación secundaria y al bachillerato han sido superadas en gran parte por el programa de becas de manutención a las familias en extrema pobreza que se otorgan a la madre por cada hija o hijo inscrito en la escuela (de 600 y 500 pesos al mes respectivamente, que equivalen a medio salario mínimo)<sup>4</sup>. También han cambiado patrones culturales. Por ejemplo, contribuir al ingreso familiar con la beca ganada por seguir estudiando, equivale a contribuir como "hombre" al sostén familiar y poder asistir a la escuela significa para las mujeres poder escapar del rol doméstico tradicional. En el estado de Oaxaca se fundó en 2001 una nueva modalidad de bachilleratos interculturales comunitarios que comprende 18 planteles con 90 a 130 estudiantes cada uno. Muchos de estos planteles fueron construidos con el esfuerzo de toda la comunidad por tener un bachillerato, como parte de la lucha por el progreso y prestigio entre municipios, especialmente frente a los de población mestiza. Las tres escuelas visitadas se ubican en zonas de lengua mazateca, zapoteca y mixe. La lengua de enseñanza es español pero en los primeros tres semestres se busca revalorizar en varias materias la cultura y la lengua indígena en forma escrita. En los cursos restantes predominan las materias tradicionales de la preparatoria, aunque los estudiantes realizan

---

<sup>4</sup> El programa de *Oportunidades* (antes *Progresá*) lo otorga desde 1996 a las madres en extrema pobreza de estudiantes del tercer grado de primaria hasta secundaria, y desde 2001 se incluyó el bachillerato. Primero sólo en zonas rurales, en los últimos dos años el programa se está extendiendo a zonas urbanas. 50% de la población mexicana vive en la pobreza, de ellos 20% en pobreza extrema.



también proyectos de investigación sobre su cultura y proyectos productivos estudiantiles.<sup>5</sup>

El bachillerato es hoy en día, el espacio donde la mayoría de jóvenes mexicanos se juegan permanecer o no en la escuela, dedicarse más a la escuela o al trabajo, dedicarse más a los estudios para poder aspirar a determinadas carreras profesionales o vivir lo placentero de la vida juvenil. Nuestros estudios se ubican en los tres escenarios descritos que si bien no cubren el universo mexicano, permiten acercarse a la heterogeneidad socio-cultural y económica.

En el estudio de Guerra y Guerrero (2004), la pregunta central era conocer el sentido de estar en el bachillerato para los estudiantes, comparando los de un bachillerato universitario con los de un bachillerato tecnológico. Aquí resumimos los resultados más importantes y los completamos con observaciones más recientes.

Los estudiantes del bachillerato universitario habían realizado sus estudios generalmente sin mayores escollos y previamente habían sido buenos estudiantes de secundaria. Continuar sus estudios a este nivel era un paso “natural” al terminar la secundaria, un pasaje para poder entrar a la universidad y estudiar carreras profesionales e incluso maestrías y doctorados. Con igual fuerza en esta modalidad coexisten expresiones muy diversas que valoran la escuela como espacio juvenil, como lugar de encuentro con compañeros y amigos; con menor frecuencia<sup>6</sup> aparecen expresiones relacionadas con el sentido que los pedagogos solemos atribuir al bachillerato, un espacio formativo de habilidades académicas y de aprendizaje de conocimientos.

Entre los estudiantes del bachillerato tecnológico el sentido principal para cursarlo también es obtener el certificado para poder ingresar a una carrera de estudios superiores (generalmente a carreras técnicas o administrativas), sin embargo, es un anhelo que muchos no están seguros poder lograr: *“mi ilusión es ingresar al nivel superior, es mi meta”,* pero *“no salimos tan preparados de esta institución para ir así a una escuela [superior]”;* otro: *“a lo mejor no alcanza el dinero”*. El certificado de estudios de bachillerato también es importante para poder obtener un empleo formal o mejor remunerado *“ahorita ya para cualquier trabajo más o menos, están pidiendo por lo menos el bachillerato”*. Cursar el bachillerato está también fuertemente relacionado con motivos de superar la

---

<sup>5</sup> Véase más amplio en Weiss 2006.

<sup>6</sup> De hecho cada estudiante otorgaba varios significados y se reconstruyó la configuración de sentidos. Aquí sólo reproducimos una clasificación de los sentidos predominantes –obtener el promedio o certificado para continuar estudios, espacio juvenil, formación académica, movilidad económica y prestigio social– en forma de tipos ideales.

condición social y económica. A veces no solo en el plano personal sino como parte de un esfuerzo familiar. No son raros los casos donde ellos pudieron estudiar gracias a un hermano mayor que tuvo que trabajar para poder ayudar a los ingresos familiares o donde ellos mismos proyectan sostener en el futuro con un mejor trabajo el estudio de hermanos menores. Con menor fuerza aparece un sentido positivo otorgado a las competencias académicas que se forman en el bachillerato.

Estos estudiantes tienen con frecuencia edades que no corresponden al nivel cursado, han reprobado algún año escolar, en varios casos no continuaron inmediatamente con sus estudios al salir de la secundaria. El pasaje al bachillerato y la permanencia no ocurren como tránsito “natural” sino como “encuentros y desencuentros”; las trayectorias educativas se presentan como “esfuerzos iterativos, recorridos fragmentados. (Guerra 2006) Las historias que cuentan para explicar por qué no entraron después de la secundaria inmediatamente al bachillerato se relacionan frecuentemente con la falta de recursos económicos de la familia: *“mis papás por lo mismo que económicamente no me podían ayudar, entonces me dijeron: “¿sabes qué? mira, nosotros te podemos ayudar, pero no totalmente, tú tienes que trabajar (Abel); el hecho de ser rechazados de las instituciones y modalidades educativas de su preferencia “bueno, yo básicamente me inscribí aquí más que nada porque no me quedé en CCH” y la lentitud burocrática que les impide inscribirse al bachillerato por no haber podido completar a tiempo trámites administrativos.*

Más de la mitad de los estudiantes del bachillerato tecnológico trabajan paralelamente a sus estudios; iniciaron a los 6, 10, 12 ó 15 años; “nunca, nunca, he dejado de trabajar”, dice uno. Empezaron como ayudante en un taller de reparación de llantas o en un puesto de tacos o como vendedor ambulante y actualmente trabajan como costurera, mesero, chofer de taxi o auxiliar de un laboratorio clínico.

Los motivos de abandono (temporal) del bachillerato son narrados como consecuencia de problemas económicos de la familia, especialmente por el abandono o el alcoholismo del padre, por problemas con algún maestro, por malas calificaciones, por establecer relaciones con una pareja –a veces con un hijo de por medio y por tener que trabajar más, para poder sostener la nueva familia– o por la atracción que ejerce la “banda” (como veremos mas adelante).

En el escenario de las escuelas indígenas de zonas rurales marginadas se esperaría que la situación escolar fuese más difícil, pero ocurre lo contrario. El bachillerato

se ha instalado casi como opción universal obligatoria<sup>7</sup>, cuestión que a penas se está discutiendo en la ciudad de México. En las cabeceras municipales casi todos los egresados de secundaria, hombres y mujeres por igual, asisten al bachillerato. Varios factores lo explican: la existencia de un bachillerato como bien de la comunidad, la ausencia de oportunidades de trabajo (más allá de la migración) y la beca de manutención por asistir a la escuela.

Ahí el significado de la escolaridad se relaciona en primer lugar con expresiones de progreso y movilidad social. Alrededor de un tercio piensa seguir estudiando, otro tercio no está tan seguro, no saben si lograrán pasar los exámenes de ingreso y depende de su situación económica: la mayoría piensa trabajar mientras estudia u obtener una beca. Las carreras que más anhelan son medicina, educación normal (maestro), abogacía, enfermería, ingenierías, contabilidad e informática. A los que no piensan estudiar, les sirve el certificado para obtener el empleo en una tienda en la ciudad en lugar de ser sirvientes en un empleo doméstico –en el caso de mujeres–, o conseguir en la migración un empleo urbano en lugar de los tradicionales trabajos agrícolas temporales o de albañil –en el caso de hombres–. (Weiss 2006b) Los motivos para estudiar el bachillerato están asociados a “ser alguien en la vida”, “tener una vida mejor”, y “apoyar a los padres”. Varios externan que en sus comunidades “faltan doctores y más abogados” para superar las “injusticias”, aunque también sin estudios superiores se puede apoyar el mejoramiento de la comunidad: “...cómo prepararnos para enfrentar todo eso y las comunidades, pues si necesitan el liderazgo de alguien, que alguien esté coordinando las actividades que esté con la autoridad, vamos a trabajar de esta manera.” (Reynaldo, 6º semestre, entrevista con Eduardo).

También es fuerte el valor que se otorga a la formación. En la escuela se adquieren conocimientos y habilidades importantes y nuevas. La escuela como espacio juvenil y de encuentro con el otro género, no es tematizada por los mismos estudiantes en estas escuelas, pero es observable, como veremos.

Nuestros estudios confirman la tesis de Dubet & Martuccelli (1998): para la mayoría de los estudiantes ir al bachillerato es instrumental, ir a la escuela es un medio para lograr el certificado (o pase) y los estudiantes administran el esfuerzo necesario para lograr sus objetivos. –Tanto nuestros propios estudios como otros (Guzmán and Saucedo 2005) confirman que los estudiantes que han logrado determinado nivel educativo han

---

<sup>7</sup> En una comunidad –por decisión de la asamblea comunitaria– la familia tiene que pagar 20,000 pesos de multa si el estudiante no asiste o deserta.

aprendido sobre todo a responder lo que el docente espera: en palabras de Coulon (1997) han aprendido “el oficio de estudiante”.— Sin embargo enfatizamos que en México el bachillerato aún tiene fines significativos para los estudiantes: estudiar una profesión para unos, conseguir un mejor empleo para otros; es un medio para el progreso social individual para muchos, con un sentido de progreso familiar entre inmigrantes urbanos y en los municipios indígenas incluso perdura el sentido de progreso de la comunidad.

Gran parte de la bibliografía sobre el tema en América Latina, especialmente en Argentina, enfatiza “la crisis de la escolaridad” entre estudiantes de las clases populares quienes se han matriculado masivamente en una educación secundaria que ha “conservado los objetivos y códigos de origen de clase media” (Falconi 2004, véase también Duschatzky 1999, Tenti 2003). Estos estudiantes, al notar la devaluación de los certificados en el mercado laboral, desarrollan prácticas juveniles de resistencia a la escuela que llevan a su deserción. Este tipo de proceso ocurre, sin duda, también en México (como veremos), pero los resultados de nuestros estudios no coinciden con el veredicto global de “crisis de la escolaridad”, sea porque nuestros trabajos no se centran en los sectores más marginados (que constituyen el foco de la mayoría de los estudios argentinos), sea porque el acceso a la educación media superior es más reciente en México y en consecuencia el bachillerato aún es un bien valorado por la población en general y por los jóvenes que entrevistamos.

### **La escuela como espacio juvenil**

En los relatos de los estudiantes del bachillerato universitario destaca que para ellos la escuela es sobre todo un lugar para encontrarse con otros jóvenes. Encontrarse con amigos, “ligar” con *chavas* o *chavos*, entrar en *bolas* y cambiar de amigos, *llevarse* de manera más ligera o pesada, juntarse y destacar, son algunas de las actividades que los estudiantes realizan día a día. (Hernández 2006a; Grijalva 2006)

Los encuentros no se limitan a los recesos. Ocurren también en el aula. En el bachillerato universitario durante el taller de lectura y redacción se supone que los estudiantes discuten un libro que han leído para redactar un reporte grupal, de hecho ocurre lo siguiente:

*Conversan sobre la última fiesta y si conviene o no ir a la próxima. Entre Fernanda y Haydee hablan –conversación que escucha el resto el grupo– de la pérdida de*

*la credencial de la biblioteca y luego de un chavo interesado en Haydee. “Fer: pues así, le dije ‘oye Iván, a ti te gusta Haydee, ¿verdad?’. Pero te digo que me contestó como si nada ‘ah sí, sí me gusta’. No sé, se me hizo así como que nada más por aparentar.” A Octavio le preguntan sobre su entrenamiento de fútbol americano y los moretones que sacó ahí. De ahí la plática deriva al uso de sustancias prohibidas en el deporte, y pasa a las drogas, sus efectos y sus consecuencias. Haydee tiene curiosidad como se siente al besar. (Observación participante de Job en el CCH-Sur)*

Las conversaciones entre estos jóvenes generalmente surgen de manera espontánea, sobre temas que no son previamente anunciados sino que se inician a partir del interés de alguno o algunos por hablar de lo que les llama la atención. Y aunque cualquier espacio es bueno para platicar, el aula y el tiempo de clase suele ser un buen momento para hacerlo. En estas conversaciones, el grupo de jóvenes observado comparte parte de su biografía, discute sobre los grupos musicales o eventos deportivos, y hace públicas sus inquietudes y experiencias sexuales o afectivas. (Ávalos 2006)

El espacio juvenil no es el mismo en el bachillerato tecnológico y en el intercultural. El espacio y el tiempo disponible para encuentros y conversaciones juveniles así como las normas escolares son diferentes del bachillerato universitario. Los CCH de la UNAM ofrecen jardines para el descanso y son relativamente permisivos con la cultura juvenil que se despliega ahí:

*Alrededor de las once se puebla la explanada con distintos grupos que ocupan lugares “fijos” en y alrededor de la misma: los “cholos” cerca de la entrada, los “droguers” (pachecos) a la derecha cerca de un grupo de “fresas” (riquillos), más adelante están grupitos de estudiantes del último año; al lado izquierdo están los “cubos” (activistas políticos) y los “hippies” y “artistas” (tocan guitarra, bongos), más allá están unos “darquetos”. (Observación de Joaquín)*

En cambio, la mayoría de los bachilleratos tecnológicos sólo ofrecen espacios reducidos con planchas de cemento, canchas de básquetbol, y pocas bancas de metal donde sentarse. (Guerra y Guerrero 2004) Después de clases tratan de desalojar rápidamente a los estudiantes del plantel a la calle, para no tener que lidiar con bandas, alcoholismo y drogas dentro de las instalaciones (Weiss, en prensa). También hay diferencias en el tiempo disponible de los estudiantes. Los que trabajan se concentran en los bachilleratos tecnológicos. Ellos corren después de la escuela a su trabajo o del

trabajo a la escuela cuando estudian en cursos vespertinos. A la vez, los grupos de compañeros no se limitan a la escuela y se extienden al barrio.

En narraciones de los estudiantes de escuelas tecnológicas encontramos frecuentemente conflictos en la cultura juvenil y la cultura escolar. Tal es el caso de Ricardo, quien al ingresar al bachillerato se adhiere a una banda con aproximadamente 15 muchachos de la escuela, situación que lo lleva a desarrollar prácticas como el faltar a clases, *grafitear* el inmueble escolar, desafiar a las autoridades educativas y, en consecuencia, a reprobar materias.

*[Cuando entré al CBTI] ¡me vestía guango!, y todo eso... (192). [Estaba en una banda de "skatos"] somos de allá de Chimalhuacán (...) nosotros éramos los "ABC" (...) éramos como cerca de 15 chavos (...) inclusive tuvimos unas riñas (...), rayábamos los baños... entonces los prefectos me agarraron como cinco veces, seis veces ahí... ¡pintando... inclusive en ese tiempo pues tuvimos riñas con ellos, nos llegamos a pelear en las canchas de básquetbol... porque nos estábamos tapando [pinta sobre pinta de bandas contrarias], o sea... ¡por eso llegamos a golpes, y todo ese rollo! ¿no?.. (Ricardo, entrevista con Irene)*

La banda –de cholos, eskatos, darks o punks - aparece como un modelo cultural alternativo a la escuela y al trabajo, del que se valen los jóvenes para dotar de significado a esta etapa de juventud, al tiempo que en esa etapa construyen su identidad en un sentido juvenil y contracultural como en este caso. (Guerra 2006)

Los bachilleratos interculturales comunitarios se ubican en cabeceras municipales de unos mil a dos mil habitantes; acuden también estudiantes foráneos de las rancherías que entre semana viven ahí. Los estudiantes aparecen a primera vista estrechamente vigilados. En una escuela, que tiene sus salones aun provisionales en la presidencia municipal, está siempre un miembro del comité de madres de familia quien se sienta en un banco frente a la dirección para vigilar a los jóvenes: *dentro del salón de clases es responsabilidad de los maestros pero fuera es del comité*. En esta comunidad hay un fuerte problema de alcoholismo entre adultos –el alcohol es un ingrediente principal en todas las fiestas– y un incipiente problema de distribución de drogas como cuentan el presidente municipal, el director y el médico de la clínica rural. Por eso se ha instalado un toque de queda a las 8 de la noche. En otra comunidad, con un clima menos lluvioso y frío, el toque de queda es a las 22 horas. En ambas, joven que es encontrado en la calle

pasa la noche en la cárcel comunitaria. Los jóvenes lo toman con calma: *“Después de esa hora, como quiera no hay nada que hacer fuera”*, como dice uno.

Por otro lado, estos bachilleratos están creando espacios juveniles que no estaban disponibles en la comunidad, espacios para el contacto entre géneros tanto dentro de la escuela –como vemos más adelante – como fuera de ella. En los tres bachilleratos los jóvenes hombres y mujeres ensayan algunas tardes –no dentro de la escuela sino en la plaza cívica frente al palacio municipal – el baile tradicional con el que van a representar a su municipio en la fiesta estatal de la Guelaguetza; en una escuela se ha formado también una banda musical juvenil en un grupo mixto de hombres y mujeres que es invitada a tocar en otro pueblo casi todos los fines de semana. Siempre les acompañan algunos maestros y madres del comité pero *“es bonito, puedes platicar con muchachas de otras comunidades”*, dice una joven. También el equipo de básquetbol de la escuela compite con equipos de otros pueblos. La escuela aparece en todos estos ejemplos como un lugar que facilita el encuentro y la diversión entre jóvenes.

El tiempo disponible para la diversión y conversaciones varía según el tipo de escuelas, su entorno socio-cultural, el estilo del maestro y el tipo de trabajo escolar asignado, pero los estudiantes siempre aprovechan: *“Por eso hay que pautarles muy bien el tiempo para discusiones grupales, si no se cuelgan”*, como dice una maestra del bachillerato intercultural comunitario, donde los estudiantes hablan en zapoteco entre ellos, lengua que la maestra no domina.

### **Encontrar “otros” significativos**

Martuccelli (en prensa) –refiriéndose a Maffesoli (1990)– destaca la importancia de la socialidad entre los jóvenes como el disfrute de estar juntos y convivir de una manera horizontal, sin jerarquías, y con afectos que fluyen fácilmente: “en el universo de los adolescentes, la práctica de la comunicación se autonomiza incluso por momentos del mensaje. Bien vistas las cosas, se trata de comunicar por el mero placer de comunicar... la verdadera actividad reside en el acto mismo de la comunicación.” Podemos enfocar los intercambios entre estudiantes como conversaciones “vacías” (como insinúa Martuccelli), lo importante no es la socialización sino la socialidad (Maffesoli): “vibrar juntos”. Pero conversar también implica momentos de intercambio de puntos de vista para formar opinión sobre temas de interés juvenil.

Los estudiantes valoran esta diversidad y la posibilidad de poder vivirla. Sofía, estudiante de 4º semestre comenta al observador Joaquín qué le gusta del CCH:

*Todo, la verdad me gusta como el ambiente, me gusta como que haya tantos ambientes tan diferentes, el ambiente como que de los darquetos, el ambiente como de los pachecos (suelta una risa), que hay muchos ambientes diferentes eso es bien bonito, y te das cuenta que estaba en un sector como que muy chiquitito (una secundaria particular) en el ambiente que yo estaba viviendo.*

En todas las observaciones y entrevistas a estudiantes en ese bachillerato destaca la tolerancia con la que valoran la diversidad. Esta diversidad de estilos juveniles en el colegio permite a los estudiantes experimentarlos, afiliarse y desafiliarse, como vemos en un resumen de entrevista que realizó Olga con Emilia (1<sup>er</sup> semestre) en una preparatoria en Mazatlán:

*Sus amigos son Paola y Pamela, ella admira al Che Guevara, le gusta el Reggaeton y el estilo rasta. Con Pamela comparte la admiración al Che; a Paola le gusta la música de banda norteña y vestirse más combinada, pero andan juntas porque se caen bien. Pueden platicar y se escuchan. Emilia tiene curiosidad por los punks y le gustaría vestirse de negro, pero tuvo una discusión con su mamá cuando se había pintado las uñas de negro, pero después consiguió el permiso de ella para vestirse toda de negro y asistir a una tocada a la que le había invitado un compañero de la preparatoria.*

Como se puede apreciar, el grupo de amigas más íntimas no se constituye necesariamente por afinidad a las modas musicales, en el caso descrito no comparten los mismos gustos en todo.

El conocimiento de grupos de jóvenes distintos y, poder entrar en conversación con ellos, amplía la experiencia cultural de los estudiantes. Los distintos estilos presentes dentro de la escuela pueden interpretarse como fuentes de identificaciones disponibles para los estudiantes. Estos estilos y los grupos que los representan, expresan formas diferentes de hablar sobre la experiencia juvenil y anticipan la diversidad que enfrentarán en el mundo social. Holland et al. (1998) consideran que una característica del mundo social es el dialogismo como la comunicación entre las distintas “voces”, que responden a una identidad y una posición en las prácticas culturales, y que la identidad es un proceso para conformar una voz propia. (Cf. Hernández 2006; Weiss 2006)



Entre los grupos que se forman en el patio escolar son mayoritarios los que no tienen una afiliación estricta a los estilos juveniles. Veamos otro fragmento de observaciones de Olga Grijalva:

*Ahora observo a una pareja enfrente, desde que platiqué con los boricua, este chico está sentado ahí y conversa con su chica. .... En la banca están dos chicos, una chica y llegó otra güerita. Ríen y hablan. Creo que se están conociendo, están intercambiando dirección electrónica.... Ahí junto a ellos se juntó una "bolita" (como ellos llaman a un grupo). Ahora juegan con bolsas llenas de agua, se lo avientan entre sí. Ya fueron mojados algunos, se ríen.*

Conocerse y empezar amistad, "ligar con chavos o chavas", entrar a "bolitas" o cambiar de compañeros, "llevarse", de manera "pesada" o "más ligera", afiliarse y distinguirse, son algunas de las actividades que realizan los estudiantes diariamente en las escuelas. (Hernández 2006a; Grijalva, 2006)

Los "Otros" más importantes son los amigos. Al "platicar en confianza" con ellos, los jóvenes pueden mostrarse de manera más íntima y conocer puntos de vista diferentes al suyo, como puede apreciarse en la conversación con Emilia (que vimos arriba) y como observamos también en otras entrevistas: "...porque mis amigos, amigas nada más tengo como dos, dos o tres que las conozco... bueno las conozco de la secundaria... y pues ya o sea a ellas sí les puedo contar todo mi sentir y todo, con ellos sí les puedo decir lo que siento..." (Ana María, entrevista con Joaquín); "y si estás haciendo algo donde la estés regando pues también te lo va a decir para que te des cuenta" (Norma, ídem.)

Y sobre todo aprenden los jóvenes a relacionarse con el otro género: al principio "llevándose pesado" aventándose bolsas llenas de agua y mojándose, luego en el ligue y en relaciones de pareja como muestran las entrevistas con Joaquín: como "cholocate" (tomándose de las manos), como "amigovio", como "free" (encuentro erótico o sexual casual) o como "novio". Conversar con el otro género, compartir experiencias y la sexualidad forman parte de un conocimiento práctico del "otro" que pasa por la sensualidad corporal: "muchas veces empiezas con una chava por estar caliente" (Eriseo); pero también pasa por compartir: "tienes compañía, tienes a alguien que te apapache, alguien con quien platicar, no estas sólo" (Aldo) y el apoyo recíproco (Josué); implica abrirte a otro: "entonces hasta ahorita nos vamos conociendo los dos, es muy padre abrirte con una persona y que él también lo haga" (Viridiana) y "empiezas a ensayar qué es lo que te gusta de una persona" (Yolanda). Los jóvenes aprenden a desarrollar

una erótica y disfrutar de la sexualidad, pero también a cuidarse del embarazo y de enfermedades sexuales, y de cuidar al otro. (Observaciones y análisis de Joaquín Hernández)

En la metrópolis de la ciudad de México, parece existir una exposición más “pública” de los afectos entre los estudiantes, incluso puede llegar a un faje “extremo” dentro del plantel. En el bachillerato intercultural comunitario, en cambio, las relaciones entre los géneros son más reservadas, pero observables:

*En el salón de clase, muchachos y muchachas están sentados en semicírculo de manera indistinta (...) En el baile tradicional del sampalilu integraron una escena coreográfica donde varios muchachos forman una pirámide y cargan a una muchacha (...) En un trabajo de taller de cestería, dos muchachos están rodeados de tres muchachas y si bien no entiendo lo que están hablando en zapoteco, son obvios gestos de flirteo. (Observaciones Eduardo) Ernestina está en la tarde sentada en las gradas y observa el juego de básquetbol, muy atenta a los muchachos que circulan alrededor de nosotros. Dice que le gusta pasar sus tardes en la escuela “es muy alegre porque hay mucho vacile”. Cuando le pregunto si tiene novio, dice que no pero ríe muy picarescamente. (...) Al finalizar la entrevista con Rosalía (de 4º semestre, 17 años) le indico que ya he preguntado mucho y si no tiene una pregunta ella que quiera hacerme. Me pregunta si es cierto que se nota en una muchacha si ha tenido sexo. (Entrevistas María del Carmen)*

Comparadas con los contactos eróticos observables en el bachillerato universitario de la ciudad de México estas muestras de afectividad parecen inocuas; sin embargo, significan un paso gigantesco en un ambiente cultural donde hace pocos años, el contacto con el otro género sólo se permitía en relaciones formales de noviazgo y la sexualidad mediante el robo de muchachas. En una investigación hace quince años sobre escuelas primarias en zonas indígenas encontramos mucha deserción de mujeres a partir de los 13 años; los padres ya no les permitían asistir a la escuela porque eran casaderas. (Ezpeleta y Weiss 1994/2000). Y aún hoy en día fuera de la escuela el noviazgo es asunto serio, como cuenta Reynaldo (6º semestre, 20 años): “*si (la pareja de novios) están en un lugar público donde hay gente conversando y sabes que son digamos una pareja, pues no realmente no vas diciendo nada, o tal vez van a la casa de la novia o del novio y están con los padres, no lo ven mal.*” (Entrevista Eduardo)

Encontrarse con el otro género y comenzar a ejercer la sexualidad es una parte importante en la vida de los jóvenes; les permite establecer y explorar relaciones de pareja, y usar estas relaciones para descubrir sus emociones en diálogo con otra persona.

### **Libertad, riesgos y punto de retorno**

El bachillerato permite a los jóvenes conocer diferentes formas de ver y vivir el mundo y de experimentarlas con sus riesgos – y los riesgos siempre han atraído a los jóvenes. Hay muchas libertades frente a las que hay que asumir responsabilidades:

*Muchísimas, muchísimas, por ejemplo, aquí tú ves a la gente fumando... por ejemplo si quieres entrar a tus clases, si no quieres no entras, porque aquí no hay prefectos, aquí ya es tu, tu responsabilidad si tú quieres bien, si no, pues es tu bronca, ...si tú quieres echarle ganas, tú le vas a echar ganas, si tú quieres salir tú vas a salir, pero si no quieres, ni modo.* (Estudiante de CCH-Sur 4º. Semestre, entrevista con Elsa)

El riesgo más frecuente en el bachillerato universitario es la negligencia de hacer las tareas asignadas y dejar de asistir a clases. Después de un ingreso lleno de expectativas positivas, suelen llegar situaciones detonantes –una materia aburrida, una calificación injusta, reprobado una materia–, el grupo de amigos invita a faltar a clase. *“El ambiente ¿no?, te va jalando te gusta, pues andar conviviendo y todo”* (Danae). Los estudiantes tienen la “libertad” para decidir: *“pues ya soy un poquito libre, déjame aprovechar eso”* (Javier). *“¡Ay no entro a mi clase hoy, ay pues hoy es lunes!, y así ¿no?, y fue una tras otra, hasta que cuando ya vi, ya se me fue el tiempo y ya no pude hacer nada ¿no?”* (Danae, 4º semestre).

Varios de los estudiantes de 4º, 5º o 6º semestre han reprobado materias y ahora se sienten presionados a terminar el bachillerato. Lamentan no haber considerado el dilema antes, ya que ahora les será difícil obtener un promedio de calificaciones suficientemente alto para lograr su admisión a las carreras más competidas de la universidad. (Entrevistas con Elsa y Joaquín; véase con más detalle en Guerrero, 2006 y Hernández, 2006).

Es significativo el uso de palabras como *“adquirir responsabilidad”, “reflexionar”* y *“madurar”* por los estudiantes. El aprendizaje mas significativo para algunos estudiantes

parece haber sido *“hacerse más responsable”*, como dice Javier (6º semestre, CCH –Sur): *“todas estas experiencias me sirvieron para hacerme más responsable (...) me sirvió mucho porque este ¡hijole! fue una época en la que me hice responsable”*. Hacerse cargo de si mismo y de su vida es parte del proceso de individualización. (Beck and Beck-Gernsheim 2003)

Unos estudiantes –con más frecuencia en el bachillerato tecnológico– quedarán atrapados en el alcohol, la banda, la droga o el embarazo, pero otros lograrán construir en pláticas con otros compañeros criterios más maduros al respecto.

Ricardo, el estudiante del bachillerato tecnológico que se unió a la banda de grafiteros (caso que vimos arriba) salió de la escuela, interrumpiendo así su trayectoria escolar. Actualmente ya no “milita” en las bandas y después de cinco años de haber ingresado al bachillerato, está a punto de concluirlo. Ricardo cuenta:

*Después volví a rehacer mi... volví a decir bueno, quiero volver a estudiar, quiero saber qué es lo que... no quiero estar toda mi vida en una banda, que siempre voy a estar de borracho, inclusive hasta puedo morir como mi compañero ... es lo que fue cuando me dio miedo, fue cuando, dije, cuando sentí que, cuando vi que en mis brazos se murió este chavo pues dije ¡no!, eso no es lo que quiero para mí, la verdad, mejor volví a agarrar la oportunidad volver a estudiar, seguí trabajando y, y saqué nuevamente el bachillerato, ahora sí. (Entrevista con Irene)*

José Luis señala otro motivo frecuente para reemprender los estudios, la imposibilidad de conseguir un trabajo digno:

*Me metí a planchar y este, primero por, ¡ah perdón!, primero iniciamos por el lavado de carros; Y sí, o sea, se me hacía muy, muy padre...¡...) No hubo contrato, no hubo nada!, pero todo de palabra, les voy a pagar... quince centavos los pantalones, y veinte centavos los vestidos ¿no pues cómo cuántos te echarás?,(...) ¡no pues órale!, pero es que era de las nueve, diez de la noche, hasta las seis, siete de la mañana, ¡toda la noche!... ¡chin, chin chin!, o sea, ¡era desgastante. (Entrevista con Irene)*

Hemos llamado –en acordancia con Elder et al. (2003)– “puntos de retorno”, los momentos que producen modificaciones en la dirección del curso de vida. Generalmente se conjugan ahí cierto agotamiento del curso emprendido, vivido como conflicto o sufrimiento (cf. Riemann y Schuetze 1991), con la posibilidad de alternativas que llevan a

un proceso reflexivo y el compromiso con un proyecto viable. (Véase más amplio en Guerrero 2006 y Guerra 2006).

La reflexión que hacen los jóvenes sobre los puntos de retorno revelan un “diálogo interno” (cf. Holland et al., 1998):

*La familia de Javier empezó a sufrir los embates de una crisis económica que hacía cada vez más difícil obtener los recursos necesarios para solventar los gastos que exigía su permanencia en la escuela: ... yo decía hújole, es que pues es que mi papá, pues consigue no sé cómo el dinero para yo venirme a la escuela y yo vengo a nada más entrar a una clase y todavía a ponerme mis moños y decir no, no me gusta como da la clase el maestro ¡no, no entro! ... En ese año vio que algunos compañeros y amigos ingresaban a la Universidad, le platicaban las actividades de bienvenida que sus facultades les habían organizado y en las que participaban y le mostraban orgullosos su nueva credencial; mientras tanto él se sentía deprimido, inútil e improductivo.*

Este extracto revela un diálogo interno con una “polifonía de voces” (Bajtín 2003): voces que provienen sobre todo del ambiente familiar y de compañeros anteriores, distintos a los grupos de referencia que llevaron a la crisis. (Cf. Weiss 2006)

## **Conclusiones**

Hemos mostrado que en los tres escenarios, asistir a la escuela cobra también el sentido de ser un espacio de vida juvenil. Estar juntos, platicar, vacilar y hacer desmadres, sin duda son ingredientes importantes de la vida juvenil en la escuela. En el bachillerato universitario los jóvenes tienen más tiempos y espacios disponibles y se trata con tolerancia a los estilos y transgresiones juveniles; en el tecnológico tienen menos tiempos ya que tienen que cumplir con la escuela y con el trabajo, la escuela ofrece pocos espacios y los saca rápidamente a la calle, y las manifestaciones juveniles entran a menudo en conflicto con a las normas escolares. En las comunidades indígenas, la escuela inaugura un espacio importante para los jóvenes y permite una nueva relación entre los géneros.

La importancia de estar con otros jóvenes puede interpretarse como un vivir en “comunidades emocionales”, una nueva “socialidad” (según Maffesoli), más interactiva y mutuamente tolerante en el bachillerato universitario, mas segregada y mutuamente agresiva en las escuelas tecnológicas. Pensamos, sin embargo, que convivir, más allá de la socialidad, involucra una “reflexividad”, que (según Giddens y Barman) sigue siendo característico de la modernidad actual.

Hemos encontrado que conocer al “Otro” diferente es un ingrediente importante de la vida juvenil. Les atraen los estilos juveniles diferentes a lo “normal” de sus ambientes usuales, se sumergen en ellas por completo o parcialmente, por un tiempo. ¿Encontrarán un estilo propio, y se convertirán en “autores” de su “self” (Holland et al.) o seguirán pasando simplemente a estilos más adultos y requiriendo expertos para aconsejarles en la selección de estilos de vida cambiantes, como sugiere Giddens?

Las conversaciones entre los estudiantes, aún cuando versan sobre temas triviales, les permiten conocer otras opiniones. A los amigos íntimos pueden contar lo que sienten y son ellos los que señalan “cuando lo estás regando”. Un encuentro importante con el Otro es con el otro género. Sin duda comienza a fines de la primaria y en la secundaria, pero adquiere características mas maduras en la edad del bachillerato. Como ya señalamos en el texto, el contacto afectivo con otra persona abre enormes posibilidades de auto-conocimiento y expresión.

Un proceso de subjetivación importante se expresa en las narrativas de los estudiantes de haber madurado y adquirido responsabilidad. Esto puede interpretarse en términos de subordinación de la vida juvenil a los intereses estratégicos de la vida adulta. A nuestro ver, expresa más bien la capacidad de medir los riegos, de equilibrar lo placentero con lo necesario, adquirida en procesos reflexivos, en los que intervienen las voces de la familia o amigos más maduros. Los jóvenes estudiantes no son sólo estrategas, también aprenden a ser más reflexivos y responsables.

## Bibliografía

- Ávalos, J. (2006) Las prácticas juveniles en el salón de clase. Ponencia presentada en el *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, febrero, memoria electrónica (Buenos Aires)
- Bajtín, M. (2003) *Problemas de la poética de Dostoievski* (México, Fondo de Cultura Económica)
- Bauman, Z. (2001). *La modernidad líquida* (Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica)
- Berger, P. y Luckmann, Th. (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del orden moderno* (Buenos Aires, Paidós)
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire* (Paris, Presses Universitaires)
- Dubar, C. (2002) *La Crisis de las identidades. La interpretación de una mutación* (Barcelona, Bellaterra)
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (Buenos Aires, Editorial Losada)
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera* (Buenos Aires, Paidós)
- Elder, Glen H. Jr. (1994) Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course *Social Psychology Quarterly* 57 (1), 4-15.
- Ezpeleta, J. and Weiss, E. (2000) *Cambiar la Escuela Rural. Evaluación Cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo* (México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, Segunda Edición Revisada.
- Falconi, O. (2004) Las silenciadas batallas juveniles: ¿quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? *Kairós*, 8 (14) (Argentina, Universidad de San Luis), 36-45
- Giddens, A. (1997) *Modernidad e identidad del Yo* (Barcelona, Península)
- Guerra Ramírez, M. I. y Guerrero, M. E. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. (México, Universidad Pedagógica Nacional, Colección Educación No. 25) 433 pp.
- Guerra, M. I. (2005) Los jóvenes del siglo XXI ¿para qué trabajan? Los sentidos del trabajo en la vida de jóvenes de sectores urbano populares de la ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, X (25), 419-449 (México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa)
- Guerra, M. I. (2006) Ser de la banda, ser estudiante o ser trabajador. Jóvenes y escuela, una relación compleja. Ponencia presentada en el *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, febrero, memoria electrónica (Buenos Aires)
- Guerrero, E. (2006) El tránsito de la secundaria al bachillerato. Ponencia presentada en el *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, febrero, memoria electrónica (Buenos Aires)

Guerrero, M. E. (2006) El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 483-507 (México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa)

Guzmán, C. y Saucedo, C. (2005) La Investigación sobre Alumnos en México. Recuento de una década: 1992-2002, En: Ducoing, P. (Coord.) *Sujetos, Actores y Formación, Tomo II*. Colección: La investigación educativa en México (México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa)

Grijalva, O. (2006). Prácticas de consumo y procesos de identidad de los jóvenes de la preparatoria. Ponencia presentada en el *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, febrero, memoria electrónica (Buenos Aires)

Hernández, J. (2006) Construir una identidad: vida juvenil y estudio en el CCH Sur". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 459-481 (México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa)

Hernández, J. (2006) La formación de la identidad y moralidad en estudiantes de bachillerato. Ponencia presentada en el *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, febrero, memoria electrónica (Buenos Aires)

Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. and Cain, C. (1998) *Identity and Agency in Cultural Worlds* (Cambridge, MA., Harvard University Press)

Maffesoli, M. (1990) *El tiempo de las tribus* (Barcelona, Icaria)

Martuccelli, D. (at press) Los desafíos morales y éticos de la socialización escolar, en: *Desigualdad, fragmentación social y educación* (Buenos Aires, UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación)

Riemann, G. and Schütze, F. (1991) 'Trajectory' as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Process', in: Maines, D. R. (ed) *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*, 333-357 (New Cork, Aldine de Gruyter)

Rockwell, E. (1996) Keys to Appropriation: Rural Schools in Mexico, in: Levinson, B., Foley, D. and Holland, D. (eds.) *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice* (Albany, State University of New York Press)

Rockwell, E. (1998) Ethnography and the Commitment to Public Schooling. A Review of Research at the DIE, in: Anderson, Gary L. and Montero-Sieburth Martha, *Educational Qualitative Research in Latin America. The Struggle for a New Paradigm*, 3-33 (New York & London, Garland Publishing, Inc.)

Taylor, Ch. (1996) *Fuentes del yo. La Construcción de la identidad moderna* (Barcelona, Paidós)

Tenti, E. (comp.) (2003) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, (Buenos Aires, UNESCO/Fundación Organización de Servicios Directos Empresarios, OSDE/ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE/ Altamira.

Weiss, E. (2005) Hermenéutica crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica, en: *Paidea. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional*, 1 (1), 7-15 (México, Universidad Pedagógica Nacional)

Weiss, E. (at press) La relación docente - alumno en la educación media. Los estudios mexicanos, en: *Desigualdad, fragmentación social y educación* (Buenos Aires, UNESCO- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación)



Weiss, E. (2006) La escuela como espacio de formación identitaria de jóvenes. Ponencia presentada en el *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, febrero, memoria electrónica (Buenos Aires)

Weiss, E. (2006b) *Diagnóstico de las Prácticas y Procesos Curriculares en los Bachilleratos Integrales Comunitarios*. Proyecto solicitado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Reporte CINESTAV

---