

TRAYECTORIAS ESCOLARES

De jóvenes bachilleres
atravesadas por la pandemia



COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

César Darío Fonseca Bautista
Luz Marina Ibarra Uribe

Trayectorias escolares de jóvenes bachilleres atravesadas por la pandemia



Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autenticación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autenticación antiplagio. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado, así como la consulta del libro en Acceso Abierto.



www.comunicacion-cientifica.com

[DOI.ORG/10.52501/cc.117](https://doi.org/10.52501/cc.117)



Trayectorias escolares de jóvenes bachilleres atravesadas por la pandemia

CÉSAR DARÍO FONSECA BAUTISTA
LUZ MARINA IBARRA URIBE



Fonseca Bautista, César Darío

Trayectorias escolares de jóvenes bachilleres atravesados por la pandemia / César Darío Fonseca Bautista, Luz Marina Ibarra Uribe. — Ciudad de México : Comunicación Científica ; Cuernavaca, Morelos : Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2023.

309 páginas. — (Colección Ciencia e Investigación).

ISBN UAEM 978-607-8951-02-4

ISBN ECC 978-607-59749-3-4

DOI 10.52501/cc.117

1. Escuelas de educación media superior — Morelos. 2. Estudiantes — Morelos. I. Ibarra Uribe, Luz Marina., autora. II. Título. III. Serie.

LC: LB1607.56.M4

Dewey: 373.72

La titularidad de los derechos patrimoniales de esta obra pertenece a los autores D. R. César Darío Fonseca Bautista, Luz Marina Ibarra Uribe (autores), 2023. Su uso se rige por una licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 Internacional, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2023

Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta

D.R. © Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Av. Universidad 1001, col. Chamilpa

C.P. 62209 Cuernavaca, Morelos

publicaciones@uaem.mx

libros.uaem.mx

D.R. © Ediciones Comunicación Científica S.A. de C.V., 2023

Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400

Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,

Tel. (52) 55 5696-6541 • móvil: (52) 55 4516 2170

info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com

 comunicacioncientificapublicaciones  @ComunidadCient2

ISBN UAEM 978-607-8951-02-4 ISBN ECC 978-607-59749-3-4

DOI 10.52501/cc.117



Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.
El proceso transparentado puede consultarse, así como el libro en acceso abierto,
en <https://doi.org/10.52501/cc.117>

Índice

<i>Agradecimientos</i>	11
<i>Resumen</i>	13
<i>Introducción</i>	17
I. Sistema Educativo Nacional. El subsistema de educación media superior	23
II. Trayectorias escolares... el camino recorrido	71
III. ¿Quiénes son, de dónde vienen, por qué están aquí?.	93
IV. Recorrido escolar de la cohorte 2019	131
V. Aprendizajes, emociones y revaloración de la escuela durante la pandemia.	157
VI. ¿El plantel... resultó ser lo que esperabas?.	189
VII. ¿Y ahora... qué sigue?	221
VIII. Egresé del bachillerato y ahora... a tomar decisiones	243
<i>Comentarios finales</i>	281
<i>Sobre los autores</i>	293
<i>Bibliografía</i>	295

*A César Santiago, Tania Fernanda y César Noah,
últimas huellas de nuestro paso por esta vida*

Agradecimientos

Es ya un lugar común, al comenzar a leer un libro, la advertencia de que lo que uno tiene en sus manos es el resultado de un esfuerzo de varias personas. Pues sí, una vez más lo hemos constatado puntualmente y lo suscribimos sin lugar a dudas. Este libro¹ no hubiera sido posible sin la suma de voluntades, sin el concurso, apoyo y respaldo de muchas personas que cumplieron profesionalmente con su trabajo, o creyeron en la propuesta, o por aprecio personal nos dispensaron su colaboración. En cualquiera de los tres casos, sin ellas definitivamente la tarea habría sido mucho más complicada y difícil o habría llevado mucho más tiempo.

Nuestro agradecimiento muy especial al Dr. Juan Manuel Piña Osorio, investigador del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por su motivación, impulso y apoyo en momentos decisivos.

En el proyecto de investigación del cual deriva parte de la información contenida en esta obra participaron con nosotros las maestras María de Lourdes Oliver Conde y Brenda García Oliver, Pilar Torres Guevara (†) y los sociólogos Areli Jocabed Barrera Alcalá y Gerardo Isaac Vera Martínez, estos dos últimos asistentes de investigación, quienes, por cierto, son egre-

¹ Este libro fue escrito y publicado durante el año sabático 01/09/2022–31/08/2023, que, con registro número A015/2022, autorizó la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial al C. César Darío Fonseca Bautista, adscrito como Profesor Titular “C” al Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 76 de la H. H. Cuautla, Morelos.

sados del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de servicio (CBTis No. 76. A todos, nuestro sincero agradecimiento por su comprometida participación a lo largo de tres años para lograr el cometido.

Estamos en deuda con la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), particularmente con la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC) y su directora, la licenciada María de los Ángeles Fernández Domínguez, por todo su respaldo y apoyo. De la misma UAEM, nuestro agradecimiento para la Dirección General de Publicaciones, para su responsable, la maestra Jade Gutiérrez Hardt, y particularmente para la maestra Miriam Lucero Sandoval Monroy por su experimentada orientación, hábil conducción, pero, sobre todo, su sobrada paciencia para guiarnos y acompañarnos en todo el proceso.

Nuestro reconocimiento a los directivos y personal del CBTis No. 76, al ingeniero Eduardo Barreto Valladares, a la licenciada Jael Carolina Gaoña Servín y al ingeniero Jesús Villavicencio Lomelí, por todo su apoyo, facilidades y respaldo institucional para alcanzar la meta. Gracias también a Macaria López Armenta, a las licenciadas Viridiana Moreno López y Esther Mendoza, a Wendy Rumbo Bonfil, a la T.S. Martha Aguiar Amezcua y al licenciado Jorge Alfredo Uribe Villegas, presidente local de la Academia de Investigación por su colaboración directa e indirecta con el proyecto.

Gracias al personal docente del plantel que amablemente accedió a compartirnos y confiarnos sus testimonios y opiniones. Y nuestro reconocimiento para aquellos sin cuya aprobación y participación esta obra no hubiera sido posible: los 911 estudiantes de la cohorte 2019 del CBTis No. 76.

Resumen

Esta obra está integrada por ocho capítulos, un apartado introductorio, comentarios finales y la sección de referencias. Cada uno de los capítulos intenta dar cuenta de ciertas particularidades relativas al tema central del libro, mismo que concentra su análisis en una de las dimensiones de investigación denominada Estudios de estudiantes, que es el estudio de las trayectorias escolares, en este caso, de jóvenes estudiantes de un bachillerato tecnológico público federal, ubicado en la región oriente del estado de Morelos.

El libro es una aproximación descriptiva a una cohorte completa de estudiantes de bachillerato, tomados como sujetos de estudio, empezando por ubicar a la educación media superior en el marco del sistema educativo nacional. Se realiza un pase de lista de lo que ha sido la problemática en este tipo educativo en lo que va del siglo XXI, delineando una caracterización y resaltando aspectos generales relativos a la evolución, reformas, estructura organizativa y problemáticas del bachillerato.

En el capítulo II se describen los antecedentes y el objetivo de esta obra, precisando que se trata de una investigación sobre trayectorias escolares, la cual dio inicio en 2019 y cuyo propósito central fue obtener un mayor conocimiento acerca de los estudiantes que ingresan al bachillerato, para generar estrategias y acciones necesarias orientadas a garantizar una formación pertinente, de calidad y, sobre todo, que asegure —en la medida de lo posible— la permanencia y egreso de los estudiantes en tiempo y forma.

En este capítulo se describe el enfoque metodológico que se diseñó para el desarrollo de esta investigación, además de que se presenta un pequeño estado del arte, o de la cuestión, que da cuenta de los resultados de los estados de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), así como de algunos autores relevantes vinculados con el tema de las trayectorias escolares. En función de esta revisión, se resalta que la mayoría de las investigaciones sobre el tema central de este libro (TE) se refieren al tipo superior, la cual evidencia la carencia de estudios referentes al tipo educativo medio superior.

El capítulo III incluye una descripción sobre las particularidades del bachillerato tecnológico, que formó parte del referente empírico de la investigación reportada en esta obra, donde se resaltan datos puntuales del plantel muestra, tales como de tipo histórico-contextual, de infraestructura y socioeconómicos (situación económica, procedencia geográfica, escolaridad de los padres, entre otros aspectos). La intención es contar con una descripción de quién es el(la) estudiante que egresa de la escuela secundaria e ingresa al plantel, identificando sus expectativas y aspiraciones.

El capítulo IV reporta gráficamente las trayectorias escolares (TE) de los estudiantes de la cohorte 2019 (la que egresó del plantel en junio de 2022), resaltando aspectos como porcentaje de aprobación y reprobación por semestre, especialidad y materia. En este marco se plantea que se reconocen tres tipos de trayectorias escolares: continuas, discontinuas e interrumpidas; también se describen de forma sintética y posteriormente se inicia la descripción por semestre (del primero al sexto). Finalmente se presentan los indicadores de aprobación, reprobación, eficiencia terminal y abandono escolar de la cohorte en su conjunto.

El capítulo V contiene una reflexión sobre los aprendizajes, emociones y revaloración de la escuela durante la pandemia de COVID-19, donde se resaltan aspectos generales relativos a las condiciones de trabajo escolar durante la etapa de confinamiento. Aquí se recuperan diversos testimonios del estudiantado respecto a su experiencia en ese sentido y cómo la disrupción que trajo consigo este fenómeno alteró sus aspiraciones y expectativas tanto para concluir su etapa media superior, como en sus proyectos de mediano y largo plazo.

El capítulo VI muestra los resultados obtenidos de la aplicación de un instrumento (cuestionario), el cual planteó como propósito conocer la percepción y la opinión de los estudiantes acerca de sus niveles de satisfacción respecto a distintas dimensiones que componen su formación y experiencia académica desde sus trayectorias escolares. El cuestionario incluye distintos tópicos relativos a la formación académica y de la experiencia escolar y explora aspectos referentes a la satisfacción de expectativas al ingreso, percepción de la formación como profesional técnico, atención recibida por parte de servicios escolares, difusión, uso y comprensión de la información, la práctica docente y la infraestructura, así como la adquisición y el desarrollo de competencias.

Por su parte, el capítulo VII da cuenta de las expectativas que tienen los bachilleres al momento de concluir su formación. En este apartado se presentan los resultados y análisis de las expectativas educativas, profesionales y laborales de los jóvenes que formaron parte del estudio. Y, de manera complementaria, el último capítulo (VIII) incorpora una reflexión sobre los propósitos del bachillerato en México y sus vínculos con la formación ciudadana de los jóvenes que cursan la educación media superior. En este marco se da cuenta de algunos antecedentes sobre la formación ciudadana en México, resaltando su importancia para el desarrollo de una ciudadanía activa, informada y ocupada de los asuntos públicos. Se incorpora también una reflexión sobre las características del Marco Curricular Común del bachillerato y lo referente a la nueva propuesta para la formación ciudadana contenida en la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Por último, en el apartado *Comentarios finales*, se presentan algunas reflexiones sobre los resultados y hallazgos obtenidos y se postulan algunas opciones de requerimientos y temas para continuar abordando el estudio de las trayectorias escolares en este tipo y nivel educativo.

Palabras clave: *Trayectorias escolares, bachillerato, estudiantes, pandemia*

Introducción

La educación media superior (EMS) en México es uno de los tres tipos educativos que conforman el Sistema Educativo Nacional (SEN), el cual ha denotado históricamente, por lo menos, descuido, minusvalía y poca atención por parte del Estado para atender los males que le aquejan desde décadas atrás y que se han ido acumulando en su organismo, lo cual mina la posibilidad de un funcionamiento adecuado en beneficio de los adolescentes mexicanos que cruzan su trayectoria escolar en búsqueda de continuar hacia la educación superior o para adquirir una formación técnica que los habilite y permita incorporarse al mercado laboral.

Sin duda alguna, el denominado subsistema educativo de media superior es un organismo fragmentado, sin una identidad propia, diverso, complejo, desigual e inequitativo, rasgos que traen aparejada una formación segmentada para los(as) jóvenes en función de la zona geográfica, el tipo de subsistema al que ingresan e, incluso, el plantel donde cursan su bachillerato. Esto así, por más que el Estado haga intentos por hacerlo parecer coherente, funcional e integrado, y por más que persuada, por medio de una certificación homogénea, a padres de familia y jóvenes respecto a la igualdad de todas sus opciones educativas.

En los últimos veinte años los subsistemas de educación media superior, de sostenimiento público federal, operados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), han sido sometidos, de manera permanente, a una serie de reformas, transformaciones y cambios en cortos periodos de tiempo, lo que

difícilmente ha logrado que dichas propuestas se sedimenten en la formación y cultura de los docentes y de la organización escolar de los planteles. Éstos son cambios con los cuales el Estado ha pretendido contener, corregir y reducir males endémicos, como la baja cobertura, la reprobación, el abandono escolar y la insuficiencia de aprendizajes significativos en el estudiantado, y lograr, con la anhelada mejoría, una formación eficiente, pertinente y lo suficientemente flexible y adaptable para que los(as) jóvenes, al egresar, puedan enfrentar de mejor manera un mundo cada vez más incierto y con oportunidades más escasas para ellos.

El planteamiento “origen es destino”, recurrente en investigaciones de corte socioeconómico, sentencia la imposibilidad de los(as) jóvenes de alcanzar mejores niveles de vida que los que tuvieron sus padres. Tal consigna nos parece una visión fatalista, frente a la cual la escuela, la formación y todo aquello de lo que el(a) estudiante se nutre en su trayectoria escolar perderían sentido. Para muchos(as) jóvenes estudiantes, realizar su bachillerato es la alternativa, la opción para aspirar a encontrar oportunidades que le permitan caminar en dirección hacia mejores oportunidades para su futuro.

De ninguna manera desconocemos la evidencia empírica, plasmada en estudios y trabajos publicados en los que sustentan dicha afirmación de “origen es destino”, pero creemos, y queremos seguir creyendo, que la escuela pública y su quehacer son parte de la utopía que orienta y anima a caminar en busca de la luz, de un objetivo, y no podemos, de manera catastrófica, cancelarla de antemano por más que los graves y delicados problemas que enfrenta nuestro país se esmeren en anular esa posibilidad de enriquecimiento y formación personal.

Además de una postura fatalista, asumir que el origen de las personas está determinando de manera mecánica su futuro, su destino, es inclusive una situación peligrosa para una sociedad, toda vez que anular las expectativas de un futuro mejor para la gente mediante la educación es desarmar, desarticular y quitarle su naturaleza a la escuela y su quehacer, pues, si este espacio legitimado socialmente para potencializar las habilidades, actitudes, aptitudes, capacidades y competencias de un ser humano, deja de serlo, entonces ¿qué queda de la escuela?, ¿para qué sirve?, ¿cómo entender y hasta justificar su existencia?

Consideramos que tan negativo es un optimismo desbordado, irreal e ilusorio que mira la escuela como la panacea de todos los problemas, como sentenciar que, en educación, origen es destino. No negamos ni cerramos los ojos ante la situación familiar y las desventajas acumuladas con las que ingresa cada estudiante a la escuela; innegablemente su origen, en algunos casos, está obstaculizando la posibilidad de lograr Trayectorias Escolares (TE) continuas, pero la intervención de los actores de las instituciones en su conjunto puede —y debe— poner su mejor actitud, capacidad y esfuerzo para lograr la permanencia y egreso de los (as) jóvenes en tiempo y forma.

El reto —difícil, pero necesario de asumir— es tratar de manera desigual a los(as) estudiantes que el sistema pretende hacer pasar como iguales, ya que, al no serlo, a aquellos que acumulan más desventajas se les trata, sanciona y evalúa de manera injusta, con lo cual se hace prevalecer la sentencia de que su origen sí es destino.

Por supuesto que el Estado tiene una responsabilidad que permanente e irresponsablemente elude para dotar, de manera oportuna y completa, de los recursos de todo tipo que la tarea educativa requiere y demanda para atender a los(as) jóvenes, quienes tienen el pleno derecho de contar con esos soportes a efecto de no cancelarles la posibilidad de realizar TE continuas.

Los(as) adolescentes que, al concluir su educación secundaria, arriban a los planteles de EMS llegan con expectativas propias y las de sus padres; y una forma de descubrirlas es buscarlas en sus contextos personales y familiares, conocer de dónde llegan, dónde viven, en qué condiciones, con quiénes viven, quiénes son su sustento y apoyo para poder estudiar, si combinan el estudio con alguna actividad remunerada, la escolaridad de sus padres, por qué eligieron el plantel para estudiar su bachillerato, qué esperan encontrar en el mismo, a qué aspiran una vez que concluyan su bachillerato y cómo se miran a sí mismos en el mediano y largo plazo.

Estos jóvenes, los de la cohorte 2019 de un bachillerato tecnológico, reportados en este libro, como los de cualquier otra cohorte, provienen de TE particulares y, a partir de ellas y de sus contextos familiares, continúan con su TE por el bachillerato, edificando aspiraciones y expectativas personales, educativas y profesionales, comunes en varios aspectos, pero singulares en otros. Lo que en un momento los asemeja es su paso por la institución que los ha recibido y los forma, que alberga su presencia y búsqueda

de otras cosas en el bachillerato más allá de la información y el aprendizaje de contenidos disciplinares; les ofrece un espacio físico que les da un sentido distinto, un punto de encuentro con sus pares, una formación espontánea, tan rica y válida como la que el plantel va construyendo con ellos en las aulas.

Esta cohorte se conformó por 911 estudiantes que enfrentaron una *TE sui generis*. Pasaron más tiempo fuera del plantel que dentro de él. Ingresó a primer semestre en el mes de agosto de 2019 y, para marzo de 2020, la pandemia por COVID-19 obligó, a nivel nacional, al cierre de los planteles y a una mudanza apresurada para confinarlos en casa, desde donde transcurriría su trayectoria en una modalidad desconocida y no prevista por la autoridad educativa, denominada virtual o en línea; nosotros preferimos llamarla una *escolarización remota emergente*. Más allá de la denominación, lo cierto es que en esa modalidad transcurrieron cuatro semestres; en el plantel los estudiantes permanecieron físicamente sólo el primer y el último semestre. Esta situación, si bien es cierto que abrió la oportunidad de aproximarnos a un fenómeno inédito y rico en información, no dejó de ser un obstáculo para el avance del proyecto y la interacción prevista y programada con los integrantes de la cohorte.

Así pues, el libro se divide en ocho capítulos. En el primero se ubica EMS en el contexto del SEN. Luego se aborda el segundo tipo educativo, denominado medio superior, específicamente en uno de sus dos niveles: el bachillerato y, dentro de este, la modalidad tecnológica. En este capítulo se habla de lo que se identifica como el subsistema de dicho tipo educativo y su conformación a lo largo de los distintos subsistemas que ofrecen en el país este servicio educativo.

El segundo capítulo tiene como propósito presentar un estado de la cuestión y conceptualización de lo que se ha denominado TE. Aquí se hace un recorrido general sobre el origen, los antecedentes y la evolución que este tipo de estudios ha tenido en México, con un enfoque particular en la diversificación que ha experimentado al pasar de elaborar registros cuantitativos de cohortes escolares, a complementarse con una dimensión mucho más cualitativa sobre estudiantes. Es decir, se trata ya no sólo de saber cuántos ingresaron a una institución educativa, sino también de indagar más acerca de ellos, quiénes son, por qué ingresaron, qué esperan de la institución, sus expectativas y aspiraciones, entre otros rubros.

En el capítulo tres se recuperan datos y testimonios sobre el origen y la creación del plantel, junto con la finalidad de saber quiénes son los estudiantes de nuevo ingreso, por qué llegaron al plantel y qué esperan de él. Hay un enfoque en los datos generales obtenidos de la cohorte a partir del levantamiento de un cuestionario censal, lo que permitió ubicar cada escuela secundaria de procedencia, la residencia, la composición familiar, la dependencia económica, las herramientas y dispositivos con que cuentan para el trabajo escolar en casa, si el plantel era o no su primera opción educativa para ingresar al bachillerato y por qué eligieron el CBTis No. 76.

El capítulo cuatro muestra al lector los resultados de la TE de los estudiantes de la cohorte 2019, resaltando el rendimiento escolar por grupo, especialidad, género y asignatura. Dicho recorrido se siguió desde el primer hasta el sexto y último semestre, para obtener los indicadores finales de reprobación, abandono escolar y eficiencia terminal.

Aprendizajes, emociones y revaloración de la escuela durante la pandemia es el nombre del capítulo cinco, en el cual se intenta reflejar la percepción, sensaciones y emociones de los(as) estudiantes durante los dos años de confinamiento escolar provocado por la pandemia por COVID-19. Imprevisto, no planeado, este capítulo fue incorporado a partir de la disposición oficial, a nivel nacional, que mudó la escuela a los hogares de estudiantes y docentes para continuar —de manera improvisada, desarticulada y en muchos casos aislada— las clases con una modalidad de trabajo de la cual afloraron nuevos aprendizajes, emociones diversas, una revalorización hacia el papel del maestro y nostalgia por la escuela y los compañeros.

En el capítulo seis se vierte la información obtenida en encuestas y entrevistas acerca de la satisfacción de los(as) jóvenes estudiantes bajo el título *¿El plantel... resultó ser lo que esperabas?* Se realiza un pase de lista a todos los servicios y programas que la institución puso a disposición de los(as) estudiantes para conocer su opinión, qué tan satisfechos concluyeron sus estudios y, sobre todo, lo que piensan sobre la formación adquirida en el plantel. Esta información puede ser relevante para la dirección del plantel como insumo informativo para evaluar las instancias académicas, técnicas y administrativas.

Parte importante de los estudios de TE con una perspectiva metodológica cualitativa es identificar las aspiraciones y expectativas de los estudian-

tes a punto de egresar, sobre todo porque en algunos casos —que no es éste— se incluye un seguimiento de egresados de un año posterior al egreso de cada joven. Por ello, este séptimo capítulo se denomina *¿Y ahora... qué sigue?* En él se presenta información de los(as) bachilleres un mes antes de concluir y egresar del plantel. De alguna manera su expectativa descansa en la formación que lograron obtener en su trayectoria inmediata anterior, por lo que expectativas de confianza para continuar formándose hacen presuponer que, en cierto grado, el plantel cumplió su cometido. Por supuesto que continuar con su TE depende de la institución y la licenciatura a la que aspiran ingresar, pues sabemos que en México, en promedio, de cada diez aspirantes, el Estado sólo ofrece espacios para cuatro estudiantes de nuevo ingreso, lo cual representa un fuerte impacto para las aspiraciones de los(as) jóvenes y, en el mejor de los casos, la necesidad de conformarse con instituciones y programas educativos de segunda o tercera opción.

El último capítulo de la obra se titula *Egresé del bachillerato y ahora... a tomar decisiones*. Se le colocó este nombre porque, en esta parte que cierra el libro, se expone una de las áreas sensibles en la formación de los bachilleres: la formación ciudadana, espacio que, no obstante aparecer recurrentemente en las reformas, cambios y ajustes que ha sufrido la EMS en las últimas dos décadas, no logra objetivarse en un programa, actividades, espacios y sobre todo en actitudes abiertas por parte de los directivos de los planteles.

Al momento de terminar su formación, alrededor de trescientos estudiantes egresan ya en calidad de ciudadanos, sujetos de derechos y obligaciones, por lo menos formalmente, ya que en la mayoría de los casos siguen siendo dependientes económicos de sus padres, aunque en no pocos casos con la necesidad de comenzar a tomar las primeras decisiones trascendentales para su vida y futuro inmediato.

En este último capítulo el propósito es saber qué piensan los jóvenes acerca de los niveles de participación activa que, en eventos, procesos y actividades de la institución, son considerados para formar su percepción con relación a la disciplina establecida por la dirección del plantel, y acerca de las violencias y sus manifestaciones al interior de la misma.

I. Sistema Educativo Nacional.

El subsistema de educación media superior

El Sistema Educativo Nacional

El Sistema Educativo Nacional (SEN) de nuestro país se encuentra conformado por tres tipos educativos (DOF, 2019): el básico, que comprende la educación inicial, el preescolar, la primaria y la secundaria; luego el medio superior que engloba los niveles educativos de bachillerato y profesional técnico, con una serie de modalidades del primero; finalmente está el superior, que comprende el técnico superior universitario, la licenciatura, la especialización, la maestría y el doctorado. A cada uno corresponde encauzar un proceso formativo que, de acuerdo con Sánchez (2019), inicia cuando los estudiantes se inscriben en el plantel educativo y, a su vez, en ese momento, la institución debe asumir la responsabilidad de hacerse cargo de sus alumnos(as) y estudiantes y de su desempeño en el programa educativo hasta su egreso.

Dicho proceso se integra por el recorrido que realizan los aspirantes inscritos durante una temporalidad estandarizada por el sistema educativo, cuya duración varía dependiendo del tipo y programa educativo al que se adscriben los estudiantes. En el caso de la EMS la duración de este proceso, en general, se estima en tres años y existen programas anuales, semestrales y cuatrimestrales.

De acuerdo con el artículo 31 de la *Ley General de Educación*:

El Sistema Educativo Nacional es el conjunto de actores, instituciones y procesos para la prestación del servicio público de la educación que imparta el

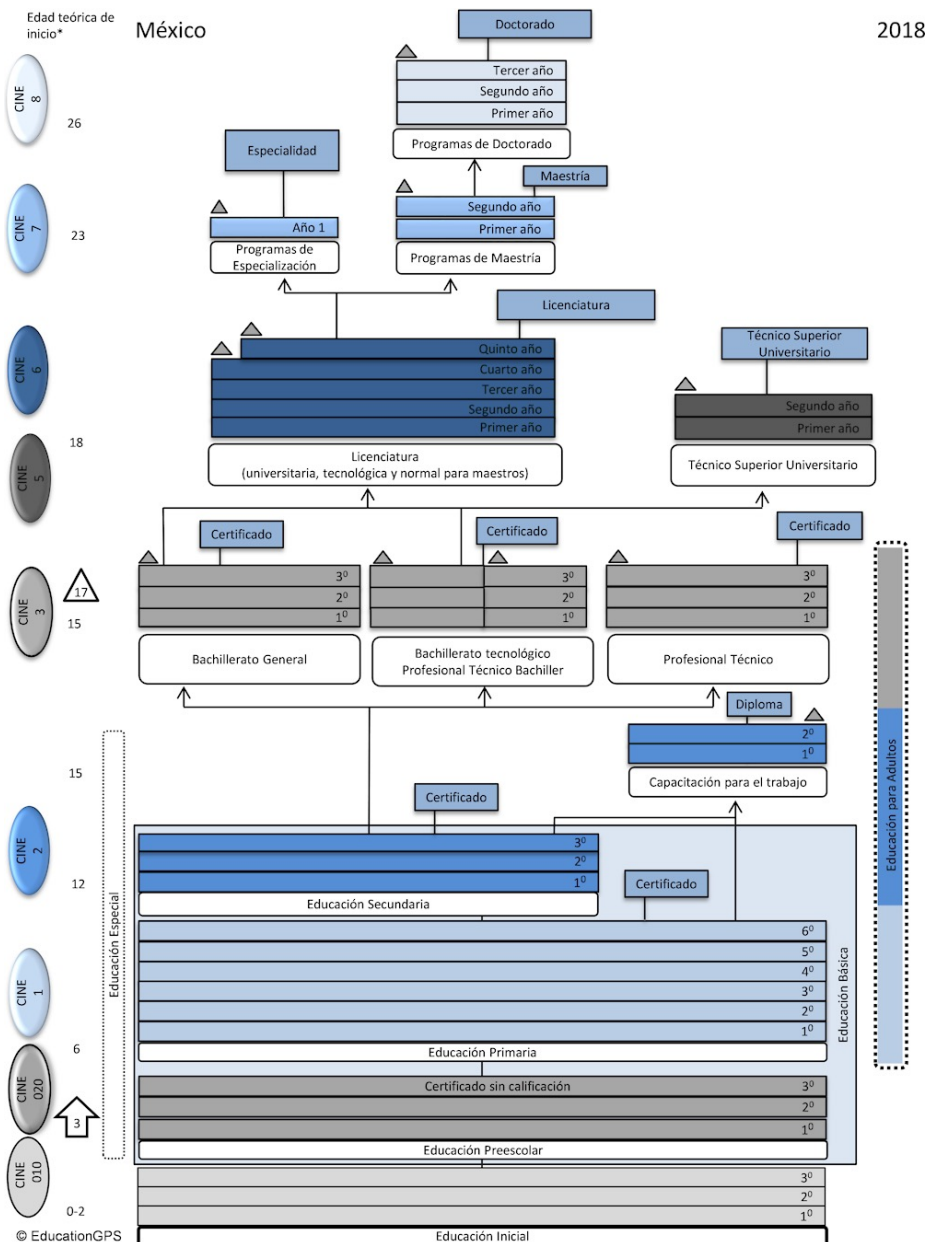
Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, desde la educación básica hasta la superior, así como por las relaciones institucionales de dichas estructuras y su vinculación con la sociedad mexicana, sus organizaciones, comunidades, pueblos, sectores y familias (DOF, 2019).

Dicho sistema se encuentra sectorizado en la Secretaría de Educación Pública (SEP) y se caracteriza por ser participativo, regionalizado, descentralizado y desconcentrado con una cobertura en todo el territorio nacional. Los principales instrumentos legales que norman y regulan la operación y legalidad de dicho sistema en nuestro país son el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la ley reglamentaria, denominada *Ley General de Educación*, donde se establecen los fundamentos o pilares en los que descansa toda la acción educativa.

El artículo 3º constitucional establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por su parte, el Estado (en cualquiera de sus tres niveles de gobierno: federal, estatal y municipal) la impartirá en sus diferentes tipos, niveles y modalidades. Dicha acción educativa estará orientada a desarrollar integral y armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional. Igualmente se establece en la mencionada legislación que toda la educación que imparta el Estado será gratuita y de carácter laico (DOF, 2019).

La estructura del SEN se desprende de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (UNESCO, 2013), misma que forma parte de la familia internacional de Clasificaciones Económicas y Sociales de la Organización de Naciones Unidas (ONU), las cuales son empleadas convencionalmente —a nivel mundial— a partir del acuerdo internacional adoptado formalmente por la Conferencia General de los Estados Miembros de la UNESCO. Esto con la finalidad de contar con un sistema homogéneo y consistente que permita ordenar los programas y certificaciones educativas por tipos y niveles educativos. El SEN mexicano se encuentra estructurado de la siguiente manera:

Figura I.1. Clasificación internacional normalizada de la educación



FUENTE: OECD (2019).

Según el *Censo de Población y Vivienda 2020* (INEGI, 2021a), el número de escuelas y planteles que existen en el país es de 261 812 y el de docentes es de 2 059 188. En el ciclo escolar 2020-2021 el SEN estaba conformado por 37 115 941 alumnos y estudiantes, cifra equivalente al 29% del total de la población mexicana, de los cuales, 24 800 000 de niños y adolescentes se encuentran inscritos en el tipo básico y 5 400 000 son jóvenes que estudian el bachillerato.

Si bien el contenido de este libro está enfocado a la EMS, se considera oportuno contextualizar e identificar, así sea de manera muy general, algunas consideraciones que caracterizan el SEN en su conjunto, dentro del cual la EMS no es ajena a ellos.

La educación mexicana hoy

La educación afronta múltiples e importantes retos; uno de ellos es dar respuesta a los profundos cambios sociales, económicos y culturales que demanda la sociedad del siglo XXI. La revolución digital ha generado una serie de transformaciones en la sociedad a una velocidad nunca antes experimentada y con un impacto transformador de la cultura a nivel mundial. No obstante la urgencia de poner a México a tiempo de lo que sucede en dichas transformaciones tecnológicas, existen rezagos considerables que obstaculizan el avance del país.

En cifras de Mejoredu:

México es el décimo país más poblado del mundo, el tercero más numeroso del continente americano y alcanza una proporción similar a países como Perú, Irán o Indonesia en cuanto al número de habitantes en edad escolar, con casi 30%. Es la décimo quinta economía más grande del mundo, con un producto interno bruto (PIB) per cápita por arriba de la media mundial y latinoamericana. La mayoría de la población vive en grandes localidades urbanas de 100 000 habitantes o más y una quinta parte se asienta en localidades rurales de menos de 2 500, las cuales son pequeñas y están dispersas por todo el territorio nacional (Mejoredu, 2022: p. 29).

No obstante lo anterior, son varios y muy variados los rezagos y debilidades que arrastra de manera histórica y crónica el SEN. Globalmente podría afirmarse sin ambages que hablar de los problemas del SEN implica considerar una insuficiente y centralizada cobertura, niveles de calidad que se han venido empobreciendo por falta de atención y recursos presupuestales, una creciente inequidad en el servicio que reproduce las desigualdades, gestiones inadecuadas, políticas educativas orientadas y determinadas por intereses político-electorales, un menosprecio y una desconfianza permanente hacia el profesor y al papel que debería desempeñar en la vida educativas del país; programas elaborados de manera apresurada y con una vigencia cuando mucho sexenal y falta de auténticos procesos de evaluación del quehacer educativo. Por tanto, en México vivimos —como lo afirma De Ibarrola (2012)— una “utopía educativa”.

Quizá la característica más notable de nuestro país es su desigualdad en todos los órdenes, no sólo en la distribución de la riqueza que se genera, sino sobre todo en el reparto de los bienes y servicios que recibe la población. Las condiciones de ésta y los alcances reales de cada entidad federativa se ven reflejados en el nivel de desarrollo de cada sistema educativo estatal, lo cual de alguna manera muestra la heterogeneidad en la cobertura instalada, el acceso, la permanencia, el egreso y el logro educativo de sus habitantes. Como muestra, un botón:

En 2020, según estimaciones del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2021a), 43.9% de la población mexicana estaba en situación de pobreza, es decir, tenía al menos una carencia social y un ingreso insuficiente para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias. Este porcentaje fue igualmente heterogéneo entre las entidades federativas con un rango de variación que osciló entre 22.5% en Baja California (aproximadamente 852 000 personas) y 75.5% en Chiapas (poco más de 4.2 millones). Esta diversidad también se observó para el subconjunto de población de 0 a 17 años, donde el porcentaje en situación de pobreza tuvo un rango amplio que fluctuó entre 30.0 y 82.6% en las mismas entidades federativas. Entre el sur y el norte hubo un contraste relevante:

- Chiapas (82.6%), Guerrero (74.6%), Morelos (60.9%), Oaxaca (68.3%), Puebla (69.9%), Tabasco (62.7%), Tlaxcala y Veracruz (68.0%), entidades

del centro y sur del país, donde al menos 6 de cada 10 niños, niñas, jóvenes y adolescentes en edad escolar se encontraban en situación de pobreza.

- En Baja California (30%), Baja California Sur (34.4%), Coahuila (30.7%), Chihuahua (32.3%), Nuevo León (32.3%) y Sinaloa (34.4%), entidades del norte, la proporción de población en situación de pobreza en edad para asistir a la educación obligatoria fue mucho menor al promedio nacional (Mejoredu, 2022: p. 32).

De acuerdo con el INEGI (2021a), en México hay 17 zonas metropolitanas que tienen más de un millón de habitantes, pero también hay 185 000 pueblos con menos de 2 500 habitantes, lo que nos advierte sobre la dispersión de la población y el enorme reto que significa llevarle a esa población los bienes y servicios públicos básicos. Sin duda el Estado mexicano tiene ante sí una tarea difícil y complicada, más aún a partir de la cancelación de varios programas educativos y los recortes presupuestales destinados al gasto en educación que estaban dirigidos a programas y gastos de inversión y que se redireccionaron a cubrir las becas económicas.

El comportamiento del presupuesto federal asignado al ámbito educativo nacional muestra la falta de consistencia puesta por el gobierno federal, ya que, mientras en 2020 se destinó 5.9% del PIB, en 2021 bajó a 5.6% y para el 2022 volvió a bajar a 5.5%. Si bien cabe el argumento de la afectación a la economía que sufrieron todos los países por causa de la pandemia por COVID-19, lo cierto es que quedamos muy lejos del PIB en 8% que recomiendan especialistas y organismos internacionales que debe destinarse al sector educativo.

Es necesario reconocer también que somos un país relativamente joven y que hace apenas un siglo aproximadamente 9 de cada 10 habitantes del territorio nacional, mayores de 15 años, eran analfabetos. A pesar de que no hemos logrado erradicar el analfabetismo, durante los últimos 50 años ese porcentaje bajó a 4.7%, lo que equivale a 4 456 431 personas que no saben leer ni escribir, lo cual sin duda es una pena y un lastre por lo que representa como deuda con la población, sobre todo la de menor capacidad económica (INEGI, 2020a).

La demanda de servicio educativo en el país se ha venido cubriendo gradualmente casi en su totalidad en el tipo básico, en menor medida en el

bachillerato y lejos de lo deseable en la educación terciaria aun cuando existe un crecimiento sostenido, aunque lento (véase la tabla I.1).

Tabla I.1. Cobertura promedio nacional en el servicio educativo
(Ciclo escolar 2021-2022)

Nivel educativo	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Licenciatura
Cobertura	101.7%	94.7%	72.9%	34.5%

FUENTE: SEP (2022b).

No obstante, la tabla anterior muestra los promedios nacionales, ya que existen entidades federativas con indicadores muy distantes a 100%. Estas cifras presentan que el nivel escolar de primaria casi ha alcanzado su universalización nacional, pero no así en todas las entidades federativas. Sin embargo, una cosa es la cantidad (cobertura, lo cual se reconoce que no es una cosa menor) y otra más complicada es la calidad de la formación educativa, la cual presenta rezagos importantes en prácticamente todos los niveles y modalidades educativas.

La obligatoriedad en la educación escolarizada en México es un fenómeno reciente, de fines del siglo pasado a la fecha, y se ha debido a diversos factores; entre otras cosas, a la evolución socioeconómica del país, a la presión ejercida por la población por alcanzar mayor escolaridad y al dinamismo del propio SEN. En las últimas décadas también obedece a las tendencias y políticas que marcan los organismos internacionales, e incluso podemos encontrar explicaciones en las pugnas electorales de los partidos políticos al interior del H. Congreso de la Unión, donde las fuerzas políticas del país, buscando la atracción del voto popular, han promovido dicha obligatoriedad de algunos de los distintos tipos y niveles educativos, incluso en ocasiones sin prever las condiciones materiales y presupuestales para su promoción y aprobación. Hay que recordar que, a fines del sexenio de gobierno de Carlos Salinas de Gortari, el único nivel de educación obligatorio del SEN era la primaria (Mendoza, 2018a). Bastó sólo una década (2002-2012) para que se decretara la obligatoriedad escolarizada en el resto de los niveles del SEN (el preescolar, la secundaria, el bachillerato y la licenciatura).

Para Backhoff (2018) el SEN arrastra desde tiempo atrás algunos problemas que sin duda le han impedido avanzar y lograr los propósitos que, en

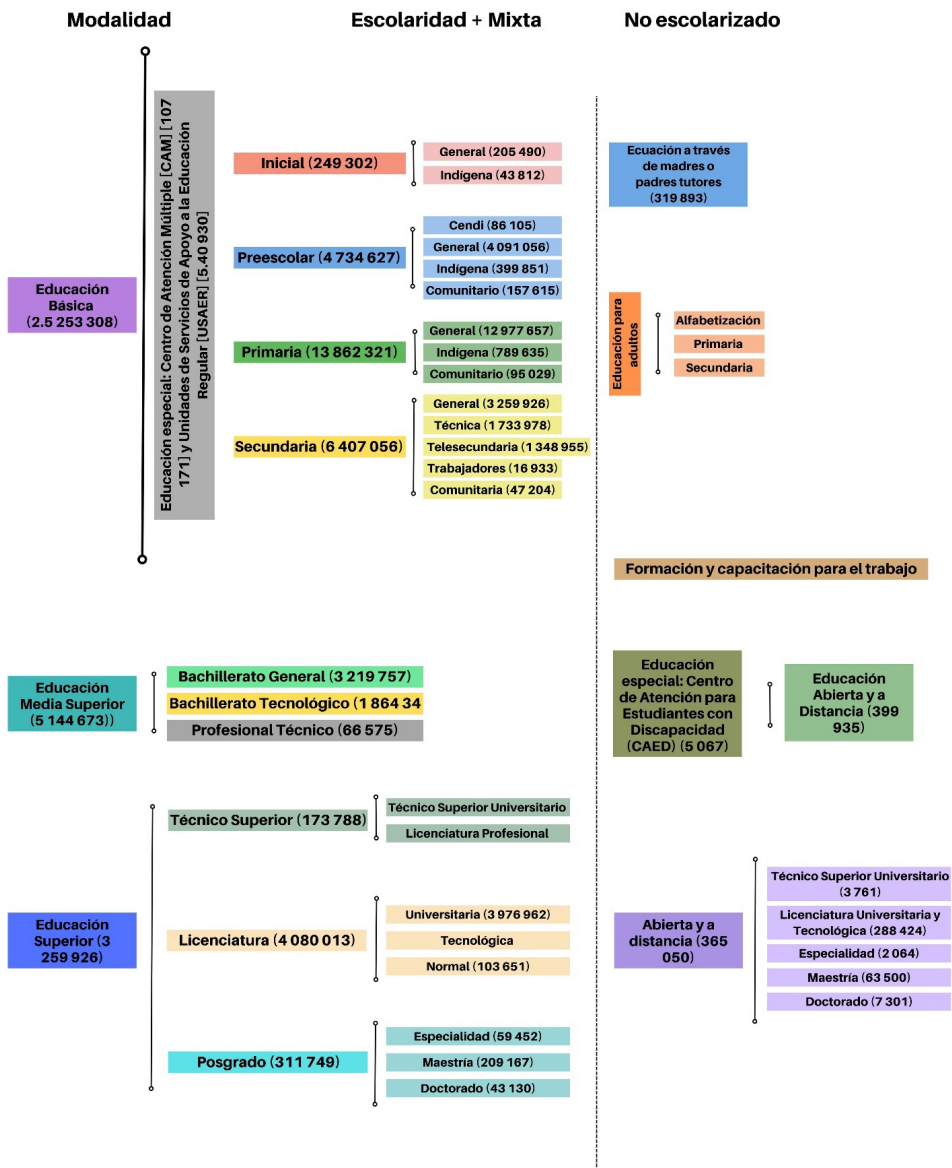
materia de política educativa, el Estado mexicano se ha planteado como metas sexenales. El primero está relacionado con la cobertura. México es un país cuyo crecimiento poblacional, a partir de la tercer década del siglo pasado y hasta principios del siglo XXI, ha ejercido una fuerte presión demográfica que, aunada a un bajo crecimiento económico, ha generado crecientes niveles de pobreza y de pobreza extrema entre la población, lo que ha dificultado, por una parte, la disponibilidad de recursos presupuestales necesarios para ofrecer el servicio educativo en todos los rincones de un país que se caracteriza por una dispersión poblacional en el territorio y, por otra, el que muchos niños, adolescentes y jóvenes no puedan asistir a la escuela por necesidades económicas en sus hogares.

Según el último *Censo de población y vivienda*, levantado en el año 2020, nuestro país cuenta con una población total de 126 014 024 habitantes, de los cuales 42.1% es población potencialmente en edad escolar (5 a 29 años) (INEGI, 2021a). De esa población, el SNE atendió, en el ciclo escolar 2021-2022, a un total de 34 413 485 alumnos y estudiantes, de los cuales 24 113 780 (73.1%) corresponden a la educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria), 4 861 091 a la EMS (14.1%) y en las opciones de educación superior fueron atendidos 4 004 680 jóvenes (11.6%). En cuanto a los planteles a los que acude esta población escolar, 69.4% son de sostenimiento estatal, 10.2% federal, 6% son estudiantes de las universidades públicas autónomas estatales y 14.4% acuden a planteles de sostenimiento privado, también denominados particulares (SEB, 2022a).

Su estructura

No sólo la magnitud, sino también la estructura del SEN es compleja y diversa. Hay sólo tres tipos educativos, pero de ellos se derivan muchos niveles y otras tantas modalidades. A continuación se muestra la estructura del SEN incluyendo los niveles y modalidades educativas.

Figura I.2. Estructura del Sistema Educativo Nacional



FUENTE: elaboración propia con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2019-2020) (Mejoredu, 2020a).

Principales problemas

El SEN se ha caracterizado, a lo largo del tiempo, por excluir o, por lo menos, abandonar a alumnos y estudiantes, ya sea por omisiones, limitaciones o deficiencias de sí mismo o por barreras externas a él. Hay que reconocer que en un país como el nuestro, con los índices de pobreza existentes, educarse no es, para mucha gente, la prioridad inmediata. Sin duda, la pobreza extrema ha representado una zanja para que muchos mexicanos no logren tener acceso al servicio y a una atención educativa equitativa; para muchos otros, las condiciones materiales han sido la causa por la cual han tenido que abandonar la escuela y dejar inconclusa su formación.

Según datos publicados por Mejoredu (2022), la población de 15 años o más que no sabe leer y escribir es el reflejo del avance asimétrico de la escolarización en nuestra sociedad, ya que esta condición no está presente por igual en las diversas subpoblaciones del país; aunque ha disminuido en las últimas décadas, afecta primordialmente a sectores vulnerables de la sociedad: indígenas, personas en condición de pobreza o desigualdad económica y adultos mayores. El analfabetismo está especialmente presente en contextos desfavorables y de marginación, el cual acentúa más y genera mayor vulnerabilidad. La proporción de personas que no saben leer ni escribir en entidades con condiciones socioeconómicas adversas —Chiapas, Veracruz, Oaxaca— es todavía importante; asimismo, esta condición sigue afectando a cientos de miles de personas, principalmente de edades avanzadas, en el Estado de México, Puebla, Michoacán, Guanajuato y Jalisco.

Por supuesto que no es un dato menor el hecho de que exista en el país un rezago de ese tamaño, pero es necesario colocar esa cantidad en perspectiva, ya que, tomando en cuenta la dimensión del SEN llama la atención la empresa que tiene que enfrentar el Estado mexicano en su tarea y responsabilidad por ofrecer el servicio educativo a una demanda creciente y sostenida. Diremos que, en tres décadas, la matrícula de educación básica a nivel nacional creció en 5 000 000 de alumnos. La matrícula de todo el SEN es casi igual a toda la población de Canadá o casi el doble de la población total de Chile.

Ante tal panorama, se considera que los rezagos existentes —algunos muy preocupantes e inaceptables—, como el hecho de que un tercio de la población total del país no tenga cursada la educación básica, minan y obstaculizan el desarrollo económico, social y el bienestar de la población.

Desde hace ya varios años Lozano (2010) advirtió los que, desde la primera década del presente siglo, se enlistaron como los principales problemas que aquejan al SEN y que, lamentablemente, están tan vigentes como entonces: baja atención a la demanda del servicio escolar, insuficiente número de instituciones educativas a lo largo del país, distribución muy desigual de los planteles existentes, inequidad en el nivel de eficacia y eficiencia en los procesos y resultados de los mismos, situación deficiente y crónica del estado que guardan las estructuras físicas de los planteles, carencia de servicios básicos al interior de los mismos y los raquíticos presupuestos que asigna el Estado al sector educativo para su funcionamiento. Esta es una situación que lamentablemente se ha naturalizado como parte de las limitaciones nacionales frente a las cuales no hay más que hacer. Esto, a pesar de que la *Ley General de Educación*, en su artículo 119, mandata al poder ejecutivo federal y a los gobiernos estatales a concurrir en el

financiamiento de la educación pública y de los servicios educativos. El monto anual en términos de la ley que el Estado destine al financiamiento en educación pública y en los servicios educativos, garantizando la accesibilidad y la gratuidad en la educación, no podrá ser menor al equivalente del 8% del producto interno bruto del país. De este monto, se destinará al menos el 1% del producto interno bruto al gasto para la educación superior y la investigación científica y humanística, así como al desarrollo tecnológico y la innovación en las instituciones públicas de educación superior (Cámara de Diputados, 2019: p. 45).

Después de hacer una revisión global y general del presupuesto se puede constatar que el monto anual asignado a la SEP, además de insuficiente, es fluctuante; no se percibe un crecimiento —así sea mínimo— en la asignación presupuestal, lo que trae en consecuencia que dicha disposición legal siempre quede lejos de su cumplimiento² y el recurso sólo garantice básica-

² En el año en el que se reanudaron las clases presenciales en México, el gasto público educativo fue el más bajo de los últimos doce años respecto al Producto Interno Bruto (PIB).

mente el pago de la nómina del personal que labora en el sector. Esta problemática se agudiza más aún cuando revisamos el recurso adjudicado al tipo educativo medio superior. A pesar del incremento que presenta, éste está etiquetado para el Programa de Becas “Benito Juárez”. Lo anterior, a pesar de la evidencia documentada existente acerca del limitado beneficio educativo alcanzado con el programa, al entregar el apoyo económico sin focalizarlo a quien menos tiene y más lo necesita, y esto sin contar que actualmente hay 367 000 estudiantes menos en las aulas de planteles públicos de EMS con relación al inicio (2018) de la actual administración (Fernández y Herrera, 2022). Se invierte poco y se gasta mal.

Como cada año, es recurrente la justificación de la autoridad educativa federal: “Las necesidades son muchas y los recursos son pocos” (Fernández y Herrera, 2022). Si bien es cierto que hubo en el último presupuesto (2023) un incremento de 5.1% con relación al año anterior, éste no es suficiente si se consideran los estragos originados por la pandemia y sus efectos de dos años de confinamiento escolar. El aumento del recurso asignado está etiquetado y dirigido básicamente para ampliar e incrementar las becas y sus montos de apoyo económico para los estudiantes.

En lo que va del presente siglo hay una mejoría en algunos de los indicadores —sobre todo los cuantificables, como la cobertura— en la escuela primaria. Sin embargo, esto no se observa en otros niveles educativos, como el bachillerato, la formación para el trabajo y la educación superior; “a diferencia de la educación básica, que ha tenido un funcionamiento y organización centralizado, la EMS no contó con una rectoría federal que coordinara los distintos sistemas educativos estatales o definiera y aplicara un currículo único” (INEE, 2018: p. 11).

El SEN, en su conjunto, en su operación, es lento para responder oportunamente a los problemas y demandas más apremiantes; carece de estrategias puntuales y operacionales para atender, retener y lograr que los(as) estudiantes concluyan sus estudios; las limitaciones y carencias en los plan-

Esto significa que, de 2010 a 2022, la cantidad de recursos asignados al ramo educativo ha fluctuado entre 3.1% y 3.9% del PIB nacional; para 2022 la cantidad asignada, tras salir de la pandemia, fue de 3.1%. Esto sin contar dos cosas: por una parte, el subejercicio en la aplicación del gasto, que es una constante en la administración pública federal, y que la mayor cantidad del presupuesto está etiquetado para el pago de nómina, con lo cual, prácticamente, no quedan recursos para proyectos de inversión (*Expansión*, 2022).

teles son muchas y de muy diverso tipo: de infraestructura, de equipamiento, presupuestales, de personal suficiente y debidamente formado para atender a los(as) demandantes del servicio y de ofertas educativas atractivas y pertinentes.

Por lo que respecta a la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés),³ ésta tiene como propósito contribuir a evaluar de forma sistemática lo que los(as) jóvenes saben y son capaces de hacer al finalizar su educación secundaria. A diferencia de otras evaluaciones, más que conocimientos, la prueba PISA mide las capacidades de un(a) joven de 15 años para seguir aprendiendo, con lo que cada país puede comparar las habilidades de sus estudiantes de esa edad. Este estudio muestral de evaluación educativa se centra en tres competencias consideradas troncales: ciencias, lectura y matemáticas. Aquí se presentan los principales resultados de la última aplicación:

- Los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo en las tres áreas de conocimiento, de 1%, en comparación con el promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).
- En cuanto al género, las estudiantes superaron por 12 puntos a los hombres en el área de matemáticas.
- Si se comparan los datos de México con el promedio de la OCDE, se obtienen 420 puntos frente a 487 puntos para el área de comprensión lectora.
- El promedio de la OCDE con bajo nivel de competencia en el área de matemáticas es de 24%; para México es de 56%.
- Por una parte, 83% de los estudiantes mexicanos informaron estar satisfechos con su vida; por otra parte, 45% mostró mentalidad de crecimiento.
- En años anteriores se ha observado que nuestro país ha incrementado su matrícula. De 2003 a 2018 aumentó en 25%. Esto, sin duda, repercute en la evaluación del aprendizaje (Universia MX, 2020).

³ Esta prueba se ha aplicado desde el año 2000, en más de 80 países y desde esa fecha México ha participado. La última y más reciente aplicación de la prueba en México, fue en 2018, la muestra constó de 1 480 904 estudiantes mexicanos, lo cual representó un 66% de la población con esa edad.

El año pasado declaraciones hechas a la prensa de parte de la OCDE presagiaban que México abandonaba la aplicación de esta prueba; sin embargo, la SEP anunció el 6 de febrero de 2023 que México aplicará la prueba PISA este año, por lo que ya pagó la cantidad de \$69 000 000 de pesos. Se evaluará a 8 050 alumnos y se llevará a cabo en 312 planteles del país. Esta aplicación corresponde a la de 2021, pero, por causa de la pandemia, se tuvo que posponer (*El Universal de Puebla*, 2022).

Del personal docente, pieza crucial, pero no única en el funcionamiento y resultados deseados de este SEN, se espera que los alumnos y estudiantes aprendan los contenidos enmarcados en los planes y programas de estudio y que puedan adquirir eso que se ha dado en llamar los *aprendizajes significativos*. En otras palabras, no todo el logro educativo depende de los docentes, pero, sin docentes bien formados, el logro es imposible de alcanzar.

Backhoff (2018) refiere la escasez de investigaciones nacionales e internacionales que se encargan de presentar la situación formativa y el desempeño del profesorado. En cuanto a esta limitante, está el Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), el cual en 2013 publicó los siguientes resultados acerca del magisterio nacional: su composición por sexo es en promedio 50% para cada sexo; la edad promedio del profesorado mexicano ronda los 41 años, aunque quienes laboran en educación básica son un poco más jóvenes; carece de estudios de licenciatura 20% de quienes laboran en primaria, 10% en secundaria y 8% en EMS. Un dato importante es que, salvo los de primaria, de los profesores de secundaria y EMS, sólo 60% y 25% respectivamente cuentan con una formación docente. El porcentaje de docentes que está dedicado de lleno a la docencia es cercano a 65% en primaria, 45% en secundaria y 35% en EMS.

Seguir escatimando recursos destinados al sector educativo en general, y a la formación y capacitación del magisterio, no anticipa mejores resultados. Sirvan como muestra de lo anterior los siguientes datos: desde 2020 el gobierno federal inició recortes al programa de capacitación de los docentes al destinar una bolsa presupuestal de \$169 300 000, monto 58% menor a 2019, es decir, hubo una reducción de \$409 400 000, esto de acuerdo con el Centro de Estudios de las Finanzas Públicas (CEFP) de la Cámara de Diputados, lo cual significa que en el presupuesto aprobado para el año 2023 se tiene previsto que a cada maestro se le destinen apenas \$85 pesos para su

formación, capacitación o actualización, pese a que la cantidad para el mismo rubro en 2016 fue de \$1 644 pesos por cada docente (Publmetro, 2022).

Actualmente los profesores tienen que aprender por su cuenta, y la responsabilidad del Estado queda reducida a proponer una serie de cursos asincrónicos, autogestivos, sin acompañamiento tutorial, sin un sistema de detección de necesidades y una evaluación que permita conocer el impacto de dichos cursos en los docentes, no obstante que, de acuerdo con datos de la OCDE, en México 53.8% de los maestros mexicanos requiere capacitación para el uso de las Tecnologías de la Información (TIC) y capacitación constante ante los nuevos desafíos digitales.

Un dato adicional, de acuerdo con el estudio “El engaño en el presupuesto educativo. Robo al aprendizaje de niños para 2023”, elaborado por la Asociación Civil Mexicanos Primero, el gasto destinado del siguiente año para la realización de evaluaciones del aprendizaje pasó de \$1 015 000 000 en 2009, a \$140 000 000, pese al incremento de matrícula de los alumnos y la carga de trabajo (Publmetro, 2022).

Según el modelo de tránsito escolar, elaborado por la SEP, en el sistema educativo escolarizado, de 100 niños que ingresan a la primaria, 95 la concluyen, aunque sólo 92 ingresan a la secundaria. De éstos, 78 la terminan. Es decir que en ese nivel educativo abandonan sus estudios 14 de cada 100 jóvenes. De los 78 adolescentes que terminan la etapa de la secundaria e ingresan al bachillerato, sólo egresan 53, de los cuales 39 iniciarán una licenciatura, pero solamente 26 la concluirán (SEP, 2022b).

De acuerdo con estos datos, el SEN va dejando a su suerte, a lo largo del camino, a 74 niños, adolescentes y jóvenes. Según especialistas, detrás de este fenómeno concurren varias situaciones: falta de recursos familiares, carencia de apoyo motivacional en casa, ausencia de acompañamiento focalizado y respaldo institucional, aburrimiento, falta de interés y sentido para estudiar, así como ausencia de expectativas para continuar con la trayectoria escolar y lo fundamental y un presupuesto que apueste al compromiso con y por la educación. Retomando a Backhoff (2018), a manera de síntesis, el SEN

opera en un contexto social de pobreza e inequidad, donde la educación reproduce las desigualdades sociales y económicas que se manifiestan en los

diversos grupos poblacionales: el SEN ofrece una educación de menor calidad a los grupos más vulnerables [...] Uno de los aspectos en los que el país presenta mayores deficiencias en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Al término de la educación obligatoria, una tercera parte de ellos egresa sin dominar las habilidades de lenguaje y comunicación que les permita comprender cabalmente lo que leen. Asimismo, dos terceras partes de estos alumnos no dominan las habilidades matemáticas básicas del Marco Curricular Común, que se centra en el manejo del álgebra y la solución de problemas. Además, la pobreza de los aprendizajes se relaciona estrechamente con las condiciones sociales y económicas de los estudiantes (Backhoff, 2018: p. 51).

Qué es la Educación Media Superior en México

A nivel normativo la EMS aparece escuetamente descrita —que no definida— en el art. 44 de la *Ley General de Educación* vigente, como aquella que

comprende los niveles de bachillerato, de profesional técnico bachiller y los equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. Se organizará a través de un sistema que establezca un marco curricular común a nivel nacional y garantice el reconocimiento de estudios entre las opciones que ofrece este tipo educativo. En educación media superior, ofrece una formación en la que el aprendizaje involucre un proceso de reflexión, búsqueda de información y apropiación del conocimiento, en múltiples espacios de desarrollo (DOF, 2019).

La EMS en nuestro país tiene como origen y antecedente más remoto en el tiempo la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), que en 1867 fue promulgada en la *Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal*. Dicha ley estableció que la naciente institución

impartiría los cursos necesarios para ingresar a las Escuelas de Altos Estudios, es decir, ofrecería una preparación general o propedéutica para continuar al nivel de educación superior. El cometido original de este tipo de bachillerato

se conserva hasta la fecha; actualmente brinda atención a 61% de la matrícula del nivel medio (INEE, 2013: p. 22).

El propósito de este apartado no es recuperar la evolución histórica de la EMS en México desde sus orígenes (a finales del siglo XIX) hasta la fecha; sin embargo, sí interesa resaltar aquellos momentos en la historia reciente de este tipo educativo (de la década de 1970 a la fecha) que se consideran importantes para entender el actual estado de cosas y algunos de sus problemas más relevantes. Sin duda alguna, la década de 1970 es especialmente importante como detonante de la expansión de este servicio educativo.

Evolución de la EMS en las últimas cinco décadas

En el año 1969 se crearon los Centros de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial y del Mar. Con estas opciones quedaron demarcadas las dos grandes vertientes educativas que permanecen hasta nuestros días: el bachillerato tecnológico y el bachillerato general (SEMS, 2013). En 1970 el régimen requería acciones y políticas que le permitieran recuperar su legitimidad política (cuestionada debido a los sangrientos acontecimientos de 1968), y una de las primeras acciones para ello fue democratizar el acceso de la juventud a oportunidades educativas, ampliando la cobertura y llevando los servicios educativos de EMS a pequeñas ciudades del país.

La educación tecnológica de tipo medio superior es conocida en México también como bachillerato tecnológico. Es mayoritariamente una oferta educativa de sostenimiento público, federal, centralizada, que depende de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), perteneciente a la SEP. Se ingresa a uno de sus planteles una vez concluida la enseñanza secundaria y se forman estudiantes tanto para que continúen su TE por el tipo de educación superior (técnico superior universitario o estudios de licenciatura), como para su incorporación al mercado laboral.

La reforma educativa de la década de 1970 alcanzó también al medio rural, por lo que abrió nuevas opciones formativas, sobre todo de carácter técnico, y generó un mercado de trabajo para este tipo de profesionistas. Dentro de este paquete de reformas se aumentó el número de años de dura-

ción del bachillerato (de dos a tres años) y se multiplicaron los programas educativos de dicho nivel, el de los subsistemas y la cantidad de planteles de éstos a todo lo largo y ancho del territorio nacional. Digamos que gran parte de la estructura educativa institucional que a la fecha atiende la EMS en México nace, se impulsa, se desarrolla y expande a la sombra de esta reforma.

Los cambios estuvieron acompañados de cuantiosos recursos económicos, lo que permitió que una gran cantidad de la población tuviera acceso a los beneficios de dicha reforma; sin embargo, la derrama fue efímera. La debacle económica de finales de sexenio (1976), que se prolongó durante el siguiente (1976-1982) con la crisis petrolera, frenó los planes de expansión de este desarrollo educativo.

Actualmente, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) es la dependencia del gobierno federal que imparte EMS de corte tecnológico más grande del país, con una infraestructura física de 456 planteles educativos a nivel nacional, de los cuales 168 son Centros de Estudios Tecnológicos industriales y de servicios (CETIS) y 288 son Centros de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios (CBTis).⁴ Además, dicha dependencia ha promovido y gestionado la creación de al menos 288 Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos Estatales (CECYTES), mismos que operan bajo un sistema descentralizado (SEP, 2015).

Esta dependencia tiene por objetivo formar bachilleres técnicos y técnicos profesionales que desarrollen, fortalezcan y preserven una cultura tecnológica y una infraestructura industrial y de servicios que coadyuven a satisfacer las necesidades económicas y sociales del país. Su misión institucional es formar ciudadanos con las habilidades, conocimientos y actitudes requeridas para propiciar y participar en una sociedad del conocimiento, tanto en el ámbito laboral como social. Lo anterior en un contexto de equidad, flexibilidad, integralidad y apertura, que coadyuve a satisfacer las necesidades sociales y económicas del país. Su visión se basa en ser una institución que proporcione formación integral y pertinente de acuerdo con

⁴ El plantel de la investigación de la cual damos cuenta en esta obra pertenece a uno de esos 33 subsistemas educativos que ofrecen EMS en México. Nos referimos a la DGETI. Esta dirección general fue creada en el año 1971, justo durante la expansión de la oferta educativa de EMS por todo el país (SEP, 2015).

las exigencias derivadas de la competitividad mundial, del entorno y vocación local, además de tener la flexibilidad para satisfacer los intereses, aspiraciones y posibilidades de la población que demanda este nivel educativo en los diferentes planteles (SEP, 2015).

Un segundo momento importante en el impulso a la EMS lo representó la descentralización hacia las entidades federativas con el surgimiento de los *organismos descentralizados* del Colegio de Bachilleres y del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), para dar paso a la réplica en las entidades federativas del país y de los subsistemas federales ya existentes, por ejemplo los CECYTES frente a los CBTis. En el caso de la DGETI se crean en los estados sus contrapartes locales, con la misma oferta educativa, los mismos planes de estudios; pero estratégicamente con esta salida la federación cancela la posibilidad de continuar abriendo nuevos planteles en el país bajo esta nueva modalidad y hace copartícipe a los gobiernos estatales de la responsabilidad y el presupuesto para operar estas nuevas instituciones.

Esta apertura permitió un mayor acceso de jóvenes a la EMS en las entidades federativas; no obstante, comenzó también a surgir, en algunos casos, la creación de planteles sin un soporte a nivel de planeación. Es decir, surgieron planteles cuya autorización, en algunos casos, respondió más a cuestiones políticas, de intereses personales o de grupos, clientelismo político electoral, etcétera, que a satisfacer necesidades auténticas de demanda educativa.

Ejemplo de la situación anterior es el caso de dos planteles que, a inicios del presente siglo, se crearon en el estado de Morelos como organismos descentralizados y cuya autorización fue una salida salomónica del gobierno estatal a pugnas entre dos partidos políticos. Se autorizó el segundo plantel (había uno para cada expresión política) cuando el requisito más importante no se cubría, pues la distancia geográfica entre las dos instituciones no justificaba la segunda.

Como resultado de lo anterior, surgió el problema obvio: la disputa por la matrícula entre planteles, considerando además que, en esa zona geográfica, ya existía un servicio educativo de EMS ofrecido por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Estas situaciones se presentaron de manera recurrente en distintos puntos del territorio nacional e incluso

en la creación de algún nuevo subsistema, sin mencionar ya la asignación de directores de planteles y de directores generales de subsistemas que han sido por demás cuestionables.

Otra innovación interesante fue la creación y operación —desde 1996— de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), integrada por las instituciones públicas de EMS de la zona metropolitana de la Ciudad de México, con la intención de atender, en forma conjunta y transparente, la demanda que existe por este tipo de programas, realizando un solo concurso de selección y asignación de espacios educativos, medida muy cuestionable por la forma con la que el gobierno federal ha enfrentado una demanda que anualmente sobrepasa la oferta instalada de algunos subsistemas.

Reflejo de esta acción de coordinación, en algunas entidades federativas se ha replicado el ejercicio con resultados parciales. Cabe advertir que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por ser una entidad jurídicamente autónoma, opera sus procesos de manera independiente, sin estar supeditada a las disposiciones y procesos generados por la autoridad federal.

Reformas educativas en la EMS

Una reforma importante —más que por sus resultados, por lo desatendido que ha estado este tipo educativo— fue la implementada a partir de 2004 en el bachillerato tecnológico, la cual se generó como una respuesta para atender la problemática del abandono escolar. Esta reforma consistió, en términos generales, en una reducción de la carga académica del primer semestre (se ha comprobado estadísticamente que en el primer semestre muchos jóvenes abandonan sus estudios en el bachillerato). Se implantó un tronco común con miras a favorecer la movilidad, se establecieron nuevos procedimientos administrativos relacionados con las TE y quizá lo más significativo fue la nueva propuesta pedagógica que estableció esta reforma: el paradigma constructivista.

Más allá de los detalles de este modelo, se incurrió en una ausencia recurrente de la autoridad educativa: faltó sensibilizar y, sobre todo, formar

y capacitar al profesorado para que se familiarizara con la propuesta y más tarde se apropiara de dicho paradigma. En este sentido, el proceso fue escaso, intermitente, desestructurado, lo cual trajo consigo que la reforma no funcionara ni lograra los objetivos previstos. Los docentes del bachillerato tecnológico en su gran mayoría

no contaban con los conocimientos de los fundamentos en los que se basa dicha propuesta; consideraron la reforma como una imposición ajena a las necesidades reales (Tinajero, López y Pérez, 2007); o consideraron los nuevos métodos como inadecuados y de facto se aplicaban los métodos tradicionales (Cerón, 2008), pues el proceso de capacitación fue limitado y las redes no funcionaron realmente. Por otra parte, la disminución de los contenidos problemáticos como las matemáticas, efectivamente mejoró los índices de aprobación, pero generó desigualdad de oportunidades para ingresar a la educación superior por haber eliminado materias cuyos contenidos se siguieron recuperando en los exámenes de admisión a la educación superior (Vértiz, 2013: p. 111).

Un año después de haber implementado esta reforma, en 2005 se crea la SEMS.⁵ Anteriormente sólo existían en la SEP dos subsecretarías: la de educación básica y la de educación superior; de la atención de la EMS se encargaba una coordinación y algunas otras funciones fueron adjudicadas

⁵ La SEMS fue creada el 22 de enero de 2005. Sus antecedentes son el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial (1923), la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior (1958) y la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) (1978), que desapareció en la reestructuración de la SEP en 2005, por lo que quedaron adscritas a ella las direcciones generales de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE CYTM), de Bachillerato (DGB), de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFE) y de Educación Secundaria Técnica (DGEST). Excepto la DGB, las direcciones generales señaladas pertenecieron a la SEIT, así como el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET). La reestructuración de la SEP incluyó la creación de una Dirección General de Educación Superior Tecnológica —antes Dirección General de Institutos Tecnológicos—, donde se agruparon los planteles de educación superior tecnológica agropecuaria, forestal, de ciencias del mar e institutos tecnológicos, bajo el mando de la Subsecretaría de Educación Superior. El COSNET cambió de nombre por el de Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC), quedó adscrito a la SEMS y, a partir del 15 de septiembre del 2020, cambió de denominación a Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC).

a la subsecretaría de educación superior. Esto puede ser una muestra de la poca relevancia que el gobierno federal le ha conferido a la EMS como un tipo educativo definido, y no como simplemente la etapa intermedia y de preparación para la educación superior.

En resumen, la autoridad educativa federal concluye que las acciones y, por ende, los resultados de esta reforma fueron insuficientes, así que se da a la tarea de diseñar una nueva reforma curricular de cobertura nacional, dirigida ya no sólo al bachillerato tecnológico, sino a casi todos los subsistemas, intentando convencer de sus bondades a los bachilleratos universitarios autónomos.

De las primeras tareas que asume la SEMS, destaca la de preparar una amplia transformación en la EMS, dirigida sobre todo a los planteles que tiene sectorizados el gobierno federal y a los organismos descentralizados en los gobiernos estatales. Dicha reforma, de amplio y hondo calado, fue la denominada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual se implantó en México en 2008 y se encuentra vigente hasta el término del presente ciclo escolar (2022-2023). Esta reforma se diseñó y se puso en marcha buscando articular los diferentes subsistemas —formas de operación del servicio en la EMS— y construir una identidad que impulsara los logros y las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes en este tipo educativo (Razo, 2018).

Así, durante décadas esa diversidad de más de cuarenta —denominados— subsistemas educativos fue considerada una fortaleza digna de presumir por el respeto mostrado y previsto hacia las diferencias geográficas y culturales de los(as) jóvenes en un país multicultural como México. Este mosaico complejo de ofertas educativas para el tipo medio superior experimentó

un proceso de expansión durante los noventa [*sic*] pero para la primera mitad de la década del 2000, era evidente una crisis de la educación media superior en México, revelada por la elevación de los índices de reprobación y de deserción, lo cual en una correcta lectura constituyen [*sic*] síntomas de problemas profundos, que abarcan desde condiciones socioeconómicas y poblacionales del país, hasta las inherentes al sistema educativo, como la profesionalización de docentes, las condiciones de infraestructura y tecnología, los

mecanismos de ingreso, permanencia y separación de la carrera docente, los métodos de enseñanza, y la congruencia entre el currículum con el mercado laboral, entre otros; pero del complejo conjunto de asuntos a considerar, el gobierno federal mexicano se centró en reducir la deserción y reprobación a través de una reforma curricular que permitiera a los estudiantes un tránsito por el bachillerato más sencillo y con mejores posibilidades de aprobar (Vértiz, 2013: p. 109).

Es importante subrayar que la RIEMS se encuentra enmarcada en una tendencia orientada por los organismos internacionales hacia la mayor parte de los países de América Latina, y esto se puede corroborar por la misma temporalidad en la que se fueron sucediendo estas reformas que, aunque con distinto nombre, son similares en su contenido y propósitos en dicha región del continente. Este interés por la transformación educativa planteada en nuestro país quedó evidenciado a partir del financiamiento que recibió del Banco Mundial para costearla.⁶ Según el comunicado oficial del Banco Mundial (2016), con este préstamo “Respaldamos los esfuerzos del gobierno de México con miras a alcanzar la universalidad de la Educación Media Superior para el ciclo escolar 2021-2022”, dijo Gloria M. Grandolini, directora del Banco Mundial para México y Colombia.

Una educación de calidad es la base no sólo para un futuro más alentador para los jóvenes, sino parte fundamental del motor de crecimiento del país. El acceso y la calidad de la educación debe ser un derecho de todos (BM, 2013).

El nuevo modelo educativo promovido por la RIEMS tomó como eje central el desarrollo de competencias básicas, disciplinares y profesionales, para establecer una base de desempeño académico con marcos y elementos comunes, evitar la fragmentación de la oferta educativa y orientar estruc-

⁶ El Banco Mundial expidió —en tres ministraciones— un préstamo al gobierno mexicano por la cantidad de \$1 300 000 000 de dólares, en apoyo orientado a respaldar la implementación de la RIEMS, específicamente para mejorar la eficiencia interna y calidad de la EMS. La serie programática del recurso buscaba apoyar las acciones en las siguientes tres áreas que abordan las limitaciones principales del sistema de EMS: *a*) aumento de la flexibilidad de la EMS, *b*) aumentar la calidad de la EMS y *c*) reducir el costo de oportunidad de la EMS (BM, 2013).

turas curriculares para hacer coincidir diversos proyectos educativos hacia propósitos comunes en la media superior (Razo, 2018).

Esta base común o vinculante entre los diversos subsistemas de la EMS fue definida con el término “competencias”. Esta unidad de medición de los desempeños finales buscaba homogeneizar los resultados, mas no los procesos. Dicho de otra manera, “sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular [...las competencias definen] en una unidad común los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer” (DOF 2008: acuerdo 442).

La RIEMS buscó, mediante su implantación —más discursiva que real— de diversos mecanismos de gestión, enfrentar y contener los enormes rezagos que acompañan a este tipo educativo, a fin de frenar su avance. Dentro de lo que reconoce como mecanismos de gestión, está la formación y actualización del profesorado en el ámbito de la educación por competencias, para lo cual resultaba indispensable la definición del *perfil del docente*, constituido por un conjunto de competencias y la generación de espacios de atención, acompañamiento y seguimiento de la TE de los(as) estudiantes (orientación educativa, tutorías, apoyo psicológico, acciones para combatir el abandono escolar y contener las violencias escolares, las adicciones y los embarazos no planeados).

Otro mecanismo de gestión está relacionado con la definición de estándares mínimos compartidos, aplicables a las instalaciones y el equipamiento, para lo cual fue necesario hacer de la gestión una actividad profesional y permanente que permitiera el surgimiento de liderazgos que impulsaran a los planteles hacia la obtención de los propósitos de la reforma. Posterior a su arranque, se incorporó como mecanismo de gestión el trabajo de las habilidades socioemocionales en el aula con los estudiantes con el programa Construye-T, mismo que, sin menospreciar sus materiales y guías, ha sido víctima de la improvisación —en su implantación— por parte de la autoridad educativa federal, para quedar, en muchos planteles, a nivel de simulación.

En el marco de dichos mecanismos de apoyo al estudiante, se consideró facilitarle el tránsito entre subsistemas y escuelas a partir de la simplificación

administrativa, evitándole los tortuosos procesos de revalidación de estudios, incluso entre los propios subsistemas educativos que ofrecen EMS. La RIEMS anunció, en este rubro, la emisión de un diploma único de bachillerato al concluir los estudios, el cual garantizara su portabilidad y la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato, que posteriormente, en 2018, se transformó en el SNME.

Los avances de la RIEMS han sido relativos y, en varios rubros, las propuestas y planteamientos quedaron a nivel discursivo, casi siempre justificados bajo el amparo de la falta de presupuesto. Quizá un vacío fundamental de la mencionada reforma fue no velar porque los docentes adquirieran realmente un dominio del modelo por competencias, lo cual derivó en tantas interpretaciones y actuaciones docentes como profesores hay. No hubo evaluación del profesorado, ni seguimiento ni retroalimentación posterior a la capacitación que, con el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior, (Profordems), pretendió la SEMS para que el profesorado alcanzara el perfil docente necesario para trabajar el modelo por competencias. La acreditación quedó como un requisito administrativo que había que cumplir y acreditar bajo la amenaza de la autoridad educativa federal de descuentos quincenales a quienes no lo lograran.

Finalmente, el objetivo, en el marco de la RIEMS, de crear un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), el cual posteriormente se amplió a un Sistema Nacional de Educación Media Superior, permitiría la acreditación gradual de los planteles y los subsistemas que fueran demostrando los cambios previstos en dicha reforma, lo cual establecía una pirámide de logro de cuatro niveles. El ingreso al SNB se realizaba por medio de una evaluación exhaustiva del plantel y sus actores por parte del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (Copeems). El plantel que obtenía tal distinción habría cubierto sobre todo

- Planes y programas ajustados a la educación por competencias y al desarrollo de los campos del conocimiento que se han determinado necesarios, conforme a la RIEMS.
- Docentes que reunían las competencias previstas por la RIEMS.
- Organización de la vida escolar apropiada para el proceso de aprendizaje, la seguridad y en general el desarrollo de los alumnos.

- Instalaciones materiales suficientes para llevar a cabo el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias.

Lo anterior —argumentó en su momento la SEMS— sería una garantía para los padres de familia y los propios alumnos al momento de consultar y decidir a qué plantel ingresar a estudiar el bachillerato. En 2019, al inicio de la actual administración federal, este sistema desapareció sin un informe o comunicado de por qué se cancelaba si en su momento de creación se le dio mucha promoción y los planteles se preparaban con esfuerzo, tiempo y recursos, para someterse a la evaluación de ingreso.

Con la llegada a la presidencia de la república de Andrés Manuel López Obrador, su administración inició el diseño de un nuevo modelo educativo denominado Nueva Escuela Mexicana, la cual deroga a la RIEMS y entrará en vigor en el ciclo escolar 2023-2024. Existe ya un acuerdo, publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, que abarca los siguientes documentos: documento base del Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (MCCEMS), Líneas de política pública, marco curricular común, fundamentos del marco curricular común y orientación pedagógica (DOF, 2022).

Sin embargo, actualmente (marzo 2023) se sigue trabajando la propuesta y los documentos están en constante ajuste, por lo que habrá que esperar hasta el mes de junio de 2023 para conocer a detalle la versión definitiva de una nueva reforma más para la EMS. Simplemente se anotan aquí los rubros que se encuentran en proceso en el proyecto:

- Educación con calidad y equidad
- Contenidos y actividades para el aprendizaje
- Dignificación y revalorización del docente
- Gobernanza del sistema educativo
- Infraestructura educativa
- Financiamiento y recursos

Problemas apremiantes de la EMS

De acuerdo con especialistas en este tipo educativo, la problemática es compleja, pues a los rezagos ya existentes con el paso del tiempo se suman y acumulan situaciones que terminan siendo un obstáculo para el avance e impiden el funcionamiento óptimo de los planteles de EMS. Por lo anterior, recuperamos en estas líneas aquellos que son considerados los más apremiantes, sobre todo en el caso de los planteles de sostenimiento federal.

Según Weiss (2012a), en la expansión del bachillerato mexicano han confluído diversos diseños institucionales y modalidades curriculares. En una primera etapa, fueron las universidades públicas autónomas estatales las generadoras de estos; a partir de finales de la década de 1960, fue el gobierno federal quien continuó multiplicando, diversificando o fragmentando y expandiendo la EMS para pasarle la estafeta a los gobiernos estatales en las primeras dos décadas del presente siglo.

En relación con las nuevas modalidades emergentes, como sería el caso de los telebachilleratos, para Weiss (2012), aunque son alternativas de bajo costo operativo por estudiante, lo cual, sin duda pone al descubierto prácticas de segmentación y discriminación, no dejan de representar al mismo tiempo un “esfuerzo de democratización, de ampliar el acceso a la escolaridad a nuevos sectores poblacionales, especialmente a las mujeres, en escuelas cercanas a sus localidades” (2012a: p. 17).

Para Weiss (2012a) lo más apremiante por atender sobre las múltiples carencias que presenta el bachillerato mexicano, sobre todo el de sostenimiento público, radica en la atención, formación, valoración y reivindicación del trabajo docente. Urge incrementar el número de docentes, pero con plaza laboral de tiempo completo para que puedan hacer de su empleo una actividad profesionalizante, la cual les permita hacer vida colegiada al interior de sus planteles y estar disponibles para ser formados, capacitados y actualizados.

Es urgente apuntalar los procesos de actualización docente aprovechando “el desarrollo de las nuevas tecnologías en la difusión de información, y el conocimiento disponible sobre las necesidades y condiciones de desarrollo de los jóvenes y los avances en las didácticas específicas de las disciplinas en este nivel educativo” (Weiss, 2012a: p. 18). La añeja reivindicación de ins-

tituir la carrera de profesor de EMS con una adecuada, pertinente y actualizada formación pedagógica, antes de que los docentes se incorporen al trabajo con los grupos, sigue esperando su turno.

Una demanda de mucho tiempo atrás, expuesta en diversos foros y de manera reiterada a lo largo del tiempo por María de Ibarrola (1994) ha sido la necesidad de dotar a la EMS de una identidad que le confiera sentido a este tipo educativo por lo que es en sí mismo y no por lo que representa para los dos otros tipos educativos: salida de la educación básica y continuación de la TE para la educación superior. Esta falta de identidad ha hecho que la EMS sea considerada importante sólo en función de los dos tipos educativos entre los que se encuentra. Es una especie de *sandwich* que queda supeditado a las posibilidades y necesidades de los demás niveles educativos.

Para De Ibarrola otro problema que se acumula año con año es, además de la falta de cobertura, el destinar a los jóvenes a planteles o a especialidades —en el caso del bachillerato tecnológico— a las cuales no les interesa ingresar y a las que terminan por inscribirse para “no perder el lugar”. Viene el desfase entre la demanda de los jóvenes, los deseos, las creencias y las oportunidades. La creencia acentuada de que todos tienen que llegar a la educación superior en ocasiones les cobra la factura a los estudiantes (Canal de profesores del DIE-Cinvestav, 2022).

En el mismo tenor, De Ibarrola advierte cómo la fragmentación tan diversa de lo que oficialmente se ha denominado diversificación ha traído consigo algunos problemas entre esos 33 subsistemas que se disputan la matrícula disponible en una auténtica “cacería de estudiantes” en la que los subsistemas se ven obligados a cooptar la matrícula mínima necesaria para sobrevivir, a costa de tergiversar incluso su identidad educativa. Sólo por citar dos ejemplos, menciona la especialista, los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTAs), cuya vocación de origen es la formación agropecuaria de los jóvenes, terminaron por incorporar una oferta educativa que es característica de los CBTis, que ofrecen carreras relacionadas con el ámbito industrial y de servicios, o estudios propios de los Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (Cetmar), subsistema que, con 40 planteles, fue creado para atender la demanda de los servicios educativos para formar técnicos en ciencias del mar y acuicultura, además de promover y fomentar la investigación tecnológica, científica, pedagógica y el desarrollo tecnoló-

gico. Los Cetmar, sin embargo, abrieron planteles o carreras en el estado de Guanajuato, entidad federativa que no posee costas. Dicho reciclaje de los planteles es obligado para poder atraer mayor matrícula que justifique su permanencia y operación en el subsistema.

El problema de estas reconversiones obligadas en esos planteles es que se realizan con el mismo personal docente existente, el cual muchas veces no responde al perfil de las carreras a las que transitan las instituciones. Posturas sindicales (inamovilidad del personal) y limitaciones presupuestales cancelan toda posibilidad de contratar personal docente nuevo y que los planteles sean dotados de la infraestructura necesaria.

Otro vicio histórico, ya comentado anteriormente, ha sido la apertura de planteles sin un adecuado estudio de factibilidad, lo que ha traído en consecuencia problemas como falta de congruencia de la oferta educativa con las demandas de la actividad económica del entorno a los planteles, una subutilización de la infraestructura instalada por falta de matrícula y deficiente distribución de la oferta educativa en las regiones, lo cual ha obligado a los(as) estudiantes a desplazarse con el consabido gasto en tiempo y dinero.

A nivel nacional, la cobertura está todavía lejos del propósito de hacerse universal; en el grupo de edad de 15 a 17 años asiste a este tipo educativo apenas 63.8%. En cuanto a la modalidad preferida por los estudiantes, 57.6% se encuentra estudiando en la modalidad de su elección, y se distribuye de la siguiente manera: las preparatorias particulares atienden 19.4%; los Colegios de Bachilleres de los estados, 13.7%; las preparatorias universitarias, 12.4%, y los Centros de Bachillerato Tecnológico, 12.1%. Además de que la presión por la obtención del certificado es muy superior a la obtención del título de profesional técnico (Canal de profesores del DIE-Cinvestav, 2022).⁷

De acuerdo con datos proporcionados por De Ibarrola tomados de la Encuesta Nacional de Inserción Laboral de la Educación Media Superior (ENILEMS) de 2019, no obstante que casi tres (73.9%) de cada cuatro estudiantes que egresaron del bachillerato aspiraban a continuar su TE en la

⁷ Ponencia presentada por María de Ibarrola en la Mesa 5 del Simposio Reformas Educativas 1990-2022 "Comparaciones y contraste de la historia reciente. La educación media superior: diversidad institucional, equidad, calidad".

educación superior, sólo lo logró 39.4%, mientras que 15.1% estudiaba y trabajaba, en tanto que 24.5% sólo trabajaba y 21% ni estudiaba ni trabajaba.

Para De Ibarrola un aspecto relevante y deficitario a nivel de investigación sobre la EMS en México es la carencia de estudios que evalúen la trascendencia que ha tenido la escolaridad de este tipo educativo. Existen planteles en la mayoría de los municipios del país; en algunos están ahí desde hace más de cincuenta años, pero no se sabe qué han significado para el desarrollo local, regional y nacional, más de cuarenta generaciones de egresados.

Actualmente la cobertura en la EMS ronda en 64% y la tasa de terminación en 67%. La opción del técnico profesional es desestimada por los estudiantes de la mayoría de los subsistemas, a excepción del Conalep. Por otra parte, las marcadas diferencias y desigualdades institucionales impactan favorable o desfavorablemente a los planteles y, por ende, a la formación de los jóvenes.

Por su parte, para Ortega (Canal de profesores del DIE-Cinvestav, 2022)⁸ los aspectos actuales más importantes que hay que considerar se encuentran a nivel de política educativa. El primero tiene que ver con la urgente necesidad de no continuar diseñando e implantando —por el momento— más reformas en este tipo educativo; el segundo, con la necesidad de un remodelaje real de la estructura institucional que ofrece la EMS. Durante décadas, el discurso de la política educativa se encargó de presumir la diversidad institucional como una fortaleza que permitía atender las necesidades de un país pluricultural como México. Sin embargo, para la especialista y exsubsecretaria de ese tipo educativo, no se puede hablar de un orden sistémico con la desvinculación existente entre los denominados treinta y tres subsistemas, los cuales conforman más bien —retomando a Rodolfo Tuirán, exsubsecretario de EMS— “un archipiélago institucional de la EMS”. El denominado subsistema de EMS es un conglomerado institucional, con una débil integración, sumamente aislados unos de otros y con una fuerte rivalidad entre sí. Otra reforma, por más atinada que sea, implantada sobre la actual estructura, no promete llegar muy lejos.

⁸ Ponencia presentada por Silvia Ortega en la Mesa 5 del Simposio Reformas Educativas 1990-2022 “Comparaciones y contraste de la historia reciente. La educación media superior: diversidad institucional, equidad, calidad”.

A pesar de una política educativa de continuidad en estos últimos doce años, la ruptura en 2019 —con el cambio de gobierno— dejó a la EMS en una lista de espera. Los viejos y principales problemas se acumularon con algunos nuevos. La capacidad institucional federal para anclar los cambios derivados de una reforma es limitada por la propia composición de la mayoría de las instituciones y también por la autonomía de que gozan la Universidad Nacional y las universidades autónomas públicas estatales.

Si bien es cierto que la existencia de la EMS en México como tal es relativamente muy joven —sería a partir de 2005 con la creación de la SEMS—, ninguno de los cambios implantados se ha logrado consolidar. Recuerda la exsubsecretaria de EMS, Sylvia Ortega, cómo en 2008 se implantó la RIEMS, dos años después se creó el Copeems, en 2012 se decretó la obligatoriedad del bachillerato, en 2018 surgió el SNEMS, en 2019 se disolvió la Copeems y en 2022 se abrió la discusión sobre la propuesta de un nuevo marco curricular común en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, que entrará en vigor el próximo ciclo escolar (2023-2024).

Hay que señalar y enfatizar que en el presente siglo han sido tantos los cambios —y todos de manera tan improvisada y rápida— que no se han logrado sedimentar entre el profesorado; no ha habido la oportunidad de que éstos se apropien de dichos cambios cuando ya viene una siguiente reforma o ajuste.

Para Ortega (Canal de profesores del DIE-Cinvestav, 2022), en resumen, los grandes problemas apremiantes que demandan atención urgente en la EMS son la falta de cobertura relativa, pues está mal distribuida la oferta educativa; el abandono escolar, los bajos e insatisfactorios aprendizajes; la desconexión de la EMS con el mundo del trabajo, la cual se evidencia en la desvinculación entre las carreras técnicas y las demandas del entorno laboral de los planteles; la débil profesionalización del personal docente y directivo; el equipamiento y la actualización de laboratorios y talleres.

Un problema emergente de los últimos años son las violencias en y alrededor de los planteles, lo cual ha minado la seguridad que proporcionaba la escuela a los(as) jóvenes y sus padres. Y si todo lo anterior no fuera suficiente, lamentablemente el bono demográfico de principios del siglo XXI casi se esfumó, se dejó pasar y no se aprovechó oportunamente en su curva más pronunciada.

Para Lorenza Villa Lever (Canal de profesores del DIE-Cinvestav, 2022), especialista de la EMS en México, la problemática de este tipo educativo inicia con la poca atención que recibe, lo cual muchas veces invisibiliza la problemática que la aqueja. La educación tecnológica y la terminal no han favorecido la movilidad interinstitucional y han mostrado poca flexibilidad de adaptación a las nuevas necesidades emergentes que demanda el sistema productivo. El equipamiento y la actualización de laboratorios y talleres es una asignatura pendiente que ha quedado rezagada por falta de asignaciones presupuestales para tal efecto.

Según Villa (2014), no obstante, el *boom* de las tecnologías digitales y su aplicación en la educación, las opciones de EMS en modalidad abierta o a distancia, no han alcanzado el desarrollo esperado y necesario. Además, a pesar de la aprobación de un marco curricular común que trajo consigo la RIEMS, sigue existiendo cierta rigidez para la acreditación de conocimientos adquiridos en la práctica, lo que históricamente ha representado la inexistente coordinación entre las diferentes modalidades de la EMS.

La existencia de ese mosaico institucional de subsistemas genera, a juicio de Villa (2003 y 2007), la reproducción de desigualdades sociales, pues, aunadas a la diversidad, están también las diferentes calidades educativas destinadas a cada sector de la sociedad, en función de su situación económica o ubicación geográfica. En la certificación los estudiantes cursan y acreditan la misma EMS; en la realidad la atención y los aprendizajes difieren mucho entre los subsistemas.

Para esta autora no hay tal diversidad. Este tipo educativo es atendido por una entidad fragmentada, como resultado de un lastre histórico que la ha acompañado y que nos hemos acostumbrado a mirarla como natural, algo normal (Villa, 2000). Llama su atención la forma en que se fue difuminando la figura e importancia que tuvo en la política educativa nacional el técnico profesional medio en la década de 1990.

La tan llevada y traída diversidad ha generado más inequidad y desigualdades, y reproducirlas perdurablemente en la medida en que se hace con sus calidades y desarrollos académicos conlleva avances muy dispares, con condiciones para el aprendizaje muy distintas, en las cuales la población estudiantil es repartida o distribuida de manera segmentada a partir de su origen y condición socioeconómica. Los estudiantes más desfavore-

cidos acuden a las modalidades más precarias, hecho que reproduce las desigualdades situadas que han sido poco atendidas o totalmente desatendidas a lo largo del tiempo.

Coincide Villa⁹ (Canal de profesores del DIE-Cinvestav, 2022) con Ortega en el sentido de que ya no es recomendable una reforma educativa más para este tipo educativo si se va a implantar sobre la fragmentación que la caracteriza. Habría que subsumir unas instituciones en otras, es decir, diseñar, reconfigurar algo distinto, integrado, vinculado, con cierta uniformidad que posibilite la orientación de los esfuerzos institucionales hacia fines e identidades comunes, lo cual es un verdadero problema que demandaría una gran cantidad de recursos y mucha voluntad política.¹⁰

Las becas de apoyo económico que están recibiendo los estudiantes de EMS son un apoyo necesario pero insuficiente; por sí solas no garantizan la equidad en la educación, por lo que deben ir de la mano de todo un andamiaje institucional (apoyos tales como los tutores, los asesores, psicólogos, etcétera.) que acompañe al estudiante, que realmente funcione y no que sólo exista en el organigrama. No se puede hablar de calidad educativa donde

⁹ Ponencia presentada por Lorenza Villa Lever en la Mesa 5 del Simposio Reformas Educativas 1990-2022 “Comparaciones y contraste de la historia reciente. La educación media superior: diversidad institucional, equidad, calidad”.

¹⁰ Frente a este problema de la fragmentación institucional, o diversidad institucional, como lo denomina la autoridad educativa federal, incluso el jefe del poder ejecutivo federal, a pregunta expresa de una periodista en el marco de la conferencia matutina del 28 de diciembre del 2022, lo consideró como el principal problema de la EMS y, más aún, externo la necesidad de analizar la posibilidad de detener el proceso de reforma curricular —programado para entrar en vigor en el ciclo escolar 2023-2024— para una revisión más profunda de sus implicaciones. Esto, no obstante que, apenas el día 17 de agosto del año 2022, se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el acuerdo sobre el establecimiento y regulación del nuevo Marco Curricular Común, que entrará en vigor en el ciclo escolar 2023-2024.

En la misma conferencia el presidente de la república enlistó las cuatro prioridades actuales de su gobierno en materia educativa: la revalorización del magisterio, mejorar los contenidos de los libros de texto gratuitos para primaria y secundaria, las becas escolares y el mejoramiento de las instalaciones educativas, reconociendo que, aun cuando la EMS es el nivel (*sic*) educativo que más rezago tiene, y aunque no está dentro de estas cuatro prioridades, su atención es una tarea pendiente. “Hace falta mejorar el sistema de educación media superior en lo técnico, en lo profesional y también en la orientación en cuanto a los contenidos educativos. Ahí tenemos ahora sí que una asignatura pendiente en eso”, concluyó el primer mandatario.

predomina la desigualdad y la inequidad; éstos son dos rasgos que acompañan al tipo educativo medio superior en la geografía nacional.

Los indicadores más altos de cobertura y los más bajos de abandono escolar no son homogéneos para todo el país. Regionalmente las brechas son tan amplias que esos indicadores se derrumban y crecen por las condiciones socioeconómicas que privan donde se enclavan los planteles. Como ejemplo, en el rubro de cobertura, en la cúspide se encuentra San Luis Potosí, que alcanza 84.2%, y en el otro extremo está Michoacán, que apenas llega a 60.2%: son 24 puntos de diferencia. La precariedad de los lugares donde se asientan los planteles mina también la calidad de los aprendizajes.

Para Villa (Canal de profesores del DIE-Cinvestav, 2022) los aprendizajes alcanzados por los bachilleres son limitados, no son nada satisfactorios desde hace ya veinte años y resultan más precarios en poblaciones donde asisten jóvenes de grupos minoritarios, lo cual disminuye la posibilidad real de incorporar de manera permanente la educación a distancia. Definitivamente, la EMS requiere y demanda una reingeniería institucional que logre que las estrategias bajen a todos los planteles, pero que además funcionen para lograr que la inmensa mayoría de los(as) jóvenes no sólo egresen en tiempo y forma, sino que además verdaderamente aprendan contenidos y saberes significativos y pertinentes para hacerle frente a la vida.

La vulnerabilidad y fragilidad de la EMS quedó de manifiesto en el confinamiento escolar provocado por la pandemia por COVID-19. Ésta afectó definitivamente a todos los tipos y niveles educativos, pero principalmente a la EMS. A varios meses del regreso a las aulas, aun no se cuenta con cifras reales y oficiales de ese daño causado a este tipo educativo; nos quedamos sólo con cifras ambiguas.

Para Juan Fidel Zorrilla (2015), experto y estudioso de la EMS mexicana, “el sistema de EMS, que incluye a todas las instituciones que brindan estos estudios, presenta una indiferencia sistémica ante un funcionamiento inicuo y selectivo” (2015: p. 273). Esta indiferencia sistémica y estructural —según el autor— es permanente y crónica. Los cambios implementados no van a lo fundamental, pues son mediatizados por el poder político y el resultado son omisiones de todo tipo, lo que lleva a la EMS a una anemia educativa caracterizada “por una ausencia de valores, objetivos, sentimientos y pro-

pósitos en la sociedad mexicana sobre el sentido y contenidos educativos de la EMS pública” (Zorrilla, 2015: p. 273).

Según Zorrilla (2015), la ausencia y pasividad de la población, reflejadas en una falta de presión y exigencia ciudadana para que la autoridad atienda y corrija los principales problemas que aquejan a la EMS, generan una omisión transexenal y una disposición anómica. Derivado de ello, la autoridad se enfoca sólo en incrementar la oferta educativa —sin que tampoco en eso se alcance el propósito— bajo patrones deficientes en la formación, situación que se manifiesta en

la persistencia de una baja eficiencia terminal, una notoria falta de equidad, un nivel precario de desarrollo de las habilidades verbales escritas y de las habilidades matemáticas, así como un ámbito no regulado de relaciones no prescritas entre maestros y alumnos. En el ámbito de la conducción del sistema de EMS la atención continua de la demanda social de EMS es prioritaria. El esquema mediante el cual se satisface la demanda de EMS se ha sostenido, de manera persistente a lo largo de la segunda mitad del siglo xx y se prolonga hasta el día de hoy (Zorrilla, 2015: p. 284).

Como consecuencia de esa conducción, la atención a la demanda de EMS ofrecida es de baja calidad, apenas suficiente para neutralizar la demanda social como problema político ante las autoridades de cualquiera de los tres niveles de gobierno. La pertinencia, la equidad y la eficiencia terminal adquieren valores bajos y permanentes a lo largo de los últimos veinticinco años, lo cual otorga a la EMS un carácter elitista, selectivo, con una baja eficiencia terminal, socialmente inicuo y precario al ser incapaz de proveer al estudiantado de las habilidades verbales y matemáticas, aprendizajes ampliamente demandados actualmente en todas partes.

Pese a que nada de esto es desconocido, el autor percibe una especie de incapacidad sistémica para corregir la forma de funcionar, la cual se explica por la prioridad otorgada a la conducción de la educación mediante principios eminentemente políticos. Zorrilla (2015) sostiene que, mientras continúe vigente el carácter prioritario de una conducción política indiferenciada de los criterios educativos modernos, las condiciones estructurales impedirán que se pueda llegar a mejorar sustancialmente los resultados en la EMS.

Por su parte, Estrada (2014), sin dejar de reconocer los enormes rezagos ya mencionados anteriormente, le confiere una importancia relevante en la problemática al trasfondo común existente entre la reprobación y el abandono escolar, que para él es —concepto retomado de Coulon (1995)— la ausencia del oficio del estudiante en los sujetos, “el cual está asociado al proceso de afiliación institucional y de desciframiento de códigos nuevos que terminan por llevar a los jóvenes a abandonar la escuela” (Estrada, 2014: p. 450).

Mata (2021) reafirma la necesidad actual de los jóvenes por no sólo tener el acceso a la EMS, sino por adquirir una formación que vaya mucho más allá de una amplia cultura general, para “aspirar a conseguir condiciones mínimas de reconocimiento social y de incorporación al mercado de trabajo”, aunque, como lo sentencia el autor, “no tener estos estudios, para la mayoría de los jóvenes en México, representa una gran desventaja en diversos ámbitos de la vida. Sin embargo, conseguirlos tampoco implica demasiadas garantías sobre sus trayectorias futuras” (Mata, 2021: p. 136).

Según Coulon (1995), el ingreso al bachillerato representa un paso o transición que demanda del adolescente que proviene del nivel escolar anterior, un proceso de afiliación a una nueva situación, a la práctica de usos y costumbres desconocidos por el joven alumno, y es precisamente la ausencia de esto lo que origina que el nuevo estudiante no esté en condiciones de mostrarse con sus pares como detentador del nuevo oficio de estudiante. En muchas ocasiones esto repercute y trae obstáculos para continuar adecuadamente su TE.

En el trayecto de un tipo educativo a otro sin duda hay algunas continuidades, pero también rupturas abandono de referencias, de orientaciones, de sensaciones de seguridad y de protección, las cuales se ven amenazadas por una mezcla de sentimientos encontrados entre la emoción de lo nuevo y el temor a lo desconocido; esto, más la información recabada previamente por el joven, genera una sensación de aislamiento y de dudas sobre lo que va a enfrentar y si va a poder lograr vencer esas sensaciones.

Esta falta de oficio del estudiante como tal consiste, de acuerdo con Estrada (2014), en la falta de desarrollo de experiencias y un nuevo sentido de la escuela a la que ingresan. Hay ausencia de socialización para que el estudiante pueda adaptarse a su nuevo entorno y a su diferente proceso for-

mativo, “que es múltiple y cambiante y que le demanda al estudiante individualización, y autonomía, reflexividad, y trabajo sobre sí mismo” (Estrada, 2014: p. 450). Por ello, el abandono escolar no viene a ser otra cosa que la falta de capacidades para administrar la heterogeneidad del nuevo nivel educativo. “El problema está pues, más que en la reprobación, en la desafiliación institucional, éste es el problema de fondo, la reprobación es sólo uno de sus efectos” (Estrada, 2014: p. 450).

La EMS es un espacio bivalente de formación para proporcionar a los(as) estudiantes información, conocimientos, competencias, actitudes, aptitudes y habilidades que les permitan continuar con sus TE en la educación terciaria o, en algunos de sus subsistemas, incorporarse al mercado laboral como técnicos profesionales para hacerle frente a la vida misma. En los últimos años el currículum de la EMS se ha visto enriquecido con propuestas para fomentar la adquisición y práctica de una formación ciudadana participativa (ya que al momento en que concluyen sus estudios de bachillerato, cerca de 50% de los egresados son ya ciudadanos) con mayor relevancia en la posibilidad de

impactar de manera directa en la población escolar, acompañando al joven en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, lo que supuestamente implicará: gestar o fortalecer en ellos la capacidad para identificar y entender sus emociones; sentir y mostrar empatía por los demás; construir y mantener relaciones interpersonales positivas; fijar y alcanzar metas y valores; y tomar decisiones de manera reflexiva y responsable, de tal forma que puedan enfrentar asertivamente los distintos riesgos a los que están expuestos en esta etapa del curso de su vida (SEMS, 2014).

Quizá las dos propuestas más recientes de la EMS en México el Modelo de Formación Dual,¹¹ estrategia que implica convenios específicos con em-

¹¹ Los jóvenes egresados de la EMS tecnológica se caracterizan por carecer de experiencia laboral; cuentan con escaso capital social y están formados en un número reducido de carreras, muchas de ellas saturadas en el mercado laboral, lo que se traduce a menudo en altas tasas de desempleo y subempleo, una baja productividad e ingresos precarios en el primer empleo o actividad económica que realizan. Frente a esta situación se hace necesario establecer en los programas de estudio un equilibrio armónico entre la formación teórica y la formación práctica, alternando el periodo de formación en el aula con el espacio del

presas medianas y grandes para hacer coincidir tiempos, contenidos, procesos y espacios para los estudiantes en el lugar mismo donde se lleva a cabo la producción y donde los estudiantes se ven sometidos a un doble procesos de selección: por parte de la empresa y por parte de su plantel educativo, el cual, sin duda, cuando dicha coordinación es posible, resulta altamente benéfico para la formación del profesional técnico. Este programa se creó en 2013; sin embargo, dado que esta modalidad no se encuentra operando en el plantel seleccionado como objeto de este estudio, sólo dejamos anotada su existencia.

La segunda propuesta es la del Telebachillerato Comunitario, la cual surgió en el mismo ciclo escolar 2013-2014 mediante una fase piloto en la que se inauguraron 253 planteles, con 4 500 estudiantes y 759 docentes. Para el ciclo 2020-2021 existían ya 3 308 planteles con 145 000 estudiantes y 9 685 docentes (Mejoredu, 2022: p. 127). Igualmente, como en el caso del MMFD, el plantel bajo estudio en el proyecto que desarrollamos no corresponde a la modalidad del Telebachillerato.

Para la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED, por sus siglas en inglés), la EMS tiene como objetivos prioritarios consolidar la educación secundaria como preparación a la educación terciaria o proporcionar destrezas adecuadas para ingresar al mundo laboral (UNESCO, 2013). En ese sentido, la EMS se caracteriza por realizar un tipo de formación más diversificada y especializada y con un espectro más amplio de opciones dentro de los propios contenidos.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) pone el énfasis en la relevancia creciente que para muchos mexicanos puede representar este nivel educativo (el bachillerato) al ser el último que cursan, por lo que la formación que reciban los jóvenes debe garantizar el dotarlos de habilidades, actitudes y destrezas para el empleo.

trabajo, además de desarrollar en los jóvenes las competencias necesarias para que logren un buen desempeño laboral al egresar, sin que se requiera un entrenamiento adicional para iniciar su etapa productiva, y diversificar la oferta educativa. La SEP, mediante la SEMS y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), en coordinación con la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), y con la asesoría de la Cámara México-Alemana de Comercio e Industria (CAMEXA), desarrolló en 2013 el Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD), el cual retoma los elementos esenciales del modelo dual alemán y los adapta a la realidad nacional (SEP, 2014).

Esta situación y la diversidad del entramado de subsistemas que imparten este tipo educativo en México demandan esfuerzos de imaginación, creatividad y prospectiva para que los jóvenes que no continuarán su TE encuentren en la EMS un recurso que les ayude y facilite su integración social.

Estructura organizativa de la EMS

La estructura organizativa de la EMS tiene seis distintos tipos de control administrativo y presupuestal. Como ya lo hemos anotado anteriormente, en México es impartida por alrededor de 33 subsistemas, 32 de sostenimiento público y mixto y un gran subsistema que agrupa a todas las instituciones privadas o particulares (véase figura I.2). En este tipo educativo actualmente funcionan 18 006 planteles, de los cuales 8 de cada 10 ofrecen bachillerato general, 15.6% bachillerato tecnológico y 1.1% el modelo de profesional técnico (Mejoredu, 2022: p. 14).

Figura I.3. El sistema nacional de educación media superior



FUENTE: elaboración propia a partir de datos del INEE (2013)

Los bachilleratos que dependen del gobierno federal pueden ser centralizados o descentralizados. Los primeros concentran 20.3% de la matrícula nacional de EMS, mientras que los segundos tan sólo 3.8%. Los bachilleratos federales son mayoritariamente de tipo tecnológico, pero también pueden encontrarse los modelos de bachillerato general y profesional técnico. Los bachilleratos que dependen financieramente de las entidades federativas también pueden ser centralizados o descentralizados. Juntos concentran la mayor parte de la matrícula, pues, del total de jóvenes que se encuentran inscritos en alguna institución de EMS en el país, 42% estudia en bachilleratos de dependencia estatal. Los bachilleratos autónomos pueden estar adscritos a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o a las universidades públicas estatales. A nivel nacional, 12.2% de la matrícula de EMS se concentra en este tipo de bachillerato.

Los bachilleratos subsidiados tienen un financiamiento mixto (público y particular). El subsidio puede provenir de dos fuentes: de la SEP o de las entidades federativas. Estos bachilleratos concentran solamente 2.5% de la matrícula nacional. Por su parte, aquellos que operan financieramente con recursos propios o privados atienden a 17.2% de los estudiantes.

En los últimos tres años los principales indicadores básicos de la EMS han mostrado el comportamiento que puede apreciarse en la figura I.3. De acuerdo con cifras de Mejoredu (2022), en el ciclo escolar 2019-2020, un total de 530 943 jóvenes que cursaban la EMS (sin todavía concluirla) no se inscribieron al ciclo escolar siguiente, lo que representa 10.3% menos de la matrícula inicial. Esto sin contar a los jóvenes que abandonaron los estudios. Para ser un tipo educativo obligatorio, los números son pobres.

Resulta innegable que hoy la educación escolarizada cuenta con un reconocimiento generalizado como derecho humano indispensable para el disfrute y ejercicio de los demás derechos humanos a los cuales debemos tener acceso por el simple hecho de serlo. La educación es un bien reconocido porque promueve la libertad, la autonomía personal y la independencia económica. Gracias a ella, es posible aspirar y alcanzar mejores condiciones sociales, económicas y culturales. Por ello, en los organismos internacionales encargados de medir el desarrollo humano de las sociedades, el incremento de la escolaridad de la población se asocia regularmente con el mejoramiento de la productividad, la movilidad social, la reducción de la pobreza

y de la desigualdad, al igual que con la formación de una ciudadanía comprometida con la paz y el bienestar colectivo para lograr el fortalecimiento de la cohesión social.

Figura I.3. Indicadores de la EMS

Indicador educativo	2019-2020%	2020-2021%	2021-2022 p/%
Absorción	102.1	91.1	90.3
Abandono escolar	10.3	11.6	9.2
Reprobación	9.0	12.2	12.1
Eficiencia terminal	66.7	64.9	70.2
Tasa de terminación 1/	65.6	62.1	63.6
Cobertura 1/	77.2	74.7	72.9
Cobertura 1/2	83.2	80.2	78.4
Tasa neta de escolarización (15 a 17 años)	63.2	62.2	60.7

FUENTE: PGPPYE (2022).

En México determinar el objetivo de la EMS¹² ha sido sumamente complejo, pues ha enfrentado históricamente dos posturas: se trata de la disyuntiva de preparar para el ingreso a la educación superior o para que el joven pueda insertarse en el mercado laboral. Prueba de ello es la crítica que diversos especialistas en el tema han hecho sobre el problema de una falta de identidad de la EMS, pues se suele afirmar en los medios académicos que este tipo educativo no logra configurar una identidad clara de su objetivo, toda vez que está inmerso en una suerte de disfuncionalidad entre preparar

¹² En México la EMS tiene dos niveles: el bachillerato, también conocido como preparatoria o su equivalente, y el nivel de profesional técnico. Al bachillerato en otros países se le denomina como educación media, *High school*, secundaria alta, el secundario o bachiller. En todos los casos tienen en común ser el antecedente para el ingreso a estudios terciarios (licenciatura) y la edad del cursado (de los 15 a 17 o 18 años).

para que los jóvenes continúen su TE hacia la universidad o para la incorporación temprana al mercado laboral.

Actualmente hay una tercera postura, por la cual, ante la demanda del dinamismo del mercado laboral que exige habilidades generales que permitan al trabajador aprender y adaptarse a las nuevas tecnologías, la mencionada disyuntiva ha venido perdiendo terreno y ha cobrado importancia la idea de que la EMS constituye en sí misma un ciclo formativo y de que su propósito fundamental es la formación de ciudadanos comprometidos, responsables y participativos, que sean capaces de vivir y aprender con otros en sociedad.

En los años que corren actualmente los organismos internacionales —cada vez más involucrados en las agendas educativas de los Estados nacionales— plantean que el objetivo principal de la EMS debe ser el de proveer a los(as) jóvenes de oportunidades para que adquieran habilidades, destrezas, aptitudes, conocimientos, competencias y una actitud abierta al aprendizaje a lo largo de toda la vida, además de ejercer una ciudadanía participativa y proactiva (Banco Mundial, 2005; Cepal, 2006; UNESCO, 2005; OCDE, 2010).

Figura I.4. Total de la matrícula nacional de educación media superior en México

Total (Modalidades escolarizada y no escolarizada)					
Sostenimiento	Alumnos			Docentes	Escuelas
	Total	Mujeres	Hombres		
Total educación media superior	5,230,594	2,747,244	2,483,350	419,513	21,346
Público	4,474,395	2,346,814	2,127,581	319,424	14,655
Privado	756,199	400,430	355,769	100,089	6,691

FUENTE: SEP/DGPPYE (2022).

Con base en el último informe (ciclo escolar 2021-2022) publicado por la SEP (2022b), la matrícula nacional total de EMS en México asciende a 5 230 594 jóvenes (véase la figura I.4), cantidad que viene a representar 14.7% de la matrícula total nacional del SEN. De este gran total, en la modalidad escolarizada se atiende a 4 861 091 jóvenes. Por 369 503 estudiantes que son atendidos en un formato no escolarizado, del total de la matrícula nacional, el Estado mexicano atiende a 4 474 395, en tanto que las escuelas privadas o particulares imparten EMS a un total de 756 199, lo cual representa una atención de 85.6% en subsistemas de sostenimiento público frente a 14.4% de atención en planteles privados (SEP, 2022b: p. 12).

Figura I.5. Total de la matrícula escolarizada

Modalidad escolarizada					
Tipo, servicio y sostenimiento	Alumnos			Docentes	Escuelas
	Total	Mujeres	Hombres		
Educación Media Superior	4,861,091	2,532,762	2,328,329	412,956	20,886
Bachillerato general	3,013,998	1,614,001	1,399,997	217,121	16,497
Bachillerato tecnológico	1,796,327	888,896	907,431	188,682	3,846
Profesional técnico	50,766	29,865	20,901	7,153	543
Público	4,126,344	2,143,406	1,982,938	314,175	14,308
Privado	734,747	389,356	345,391	98,781	6,578

FUENTE: SEP/DGPPYEE (2022).

La oferta actual de EMS en México, establecida en el art. 45 de la *Ley General de Educación*, indica que los niveles de bachillerato, profesional técnico y los demás equivalentes son los siguientes: bachillerato general, tecnológico, intercultural, artístico, telebachillerato comunitario, educación media superior a distancia, tecnólogo y profesional técnico (*Ley General de*

Educación, 2019). Cuantitativamente las tres modalidades que absorben la mayor cantidad de la matrícula a nivel nacional son el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y el profesional técnico, como puede apreciarse en la figura I.5.

Las opciones de EMS en México responden a diversos orígenes y contextos. Por su parte, los tres modelos educativos (bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico) se ofertan en una multiplicidad considerable de subsistemas, y en su impartición participa una cantidad importante de instancias normativas e instituciones. En los siguientes párrafos se da cuenta de esta diversidad.

Retos de la EMS

Empecemos por su universalización o cobertura. La EMS, de acuerdo con la reforma constitucional de 2012, en el pasado ciclo escolar (2021-2022) debió haber alcanzado la cobertura universal, es decir, que el Estado garantizara un lugar a todos los jóvenes de 15 años en los planteles públicos de EMS. En otras palabras: “ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiere concluido la educación básica, esto de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2021-2022, con la concurrencia presupuestal de la Federación y de las entidades federativas” (Senado de la República, 2011). Lograrlo debió de haber implicado un esfuerzo sostenido para ampliar la matrícula a razón de 190 000 estudiantes por año (Mendoza, 2018b), pero, lejos de eso, el tipo medio superior se caracteriza por no poder retener anualmente porcentajes muy elevados de estudiantes. Lamentablemente habrá que posponer por varios años más la posibilidad de cumplir el derecho que tienen los jóvenes y que quedó consagrado en la Constitución.

Las acciones desplegadas para elevar la matrícula a un ritmo creciente y sostenido no fueron apoyadas ni reforzadas con los recursos económicos necesarios, ni de manera diferenciada a partir de las condiciones de cada entidad federativa. En la última década la construcción de espacios educativos para la EMS ha estado orientada a la edificación o habilitación de telebachilleratos, modalidad con un fuerte componente remedial por su propia naturaleza y estructura operativa. Esta edificación empezó con mucho im-

petu e inmediatamente perdió el vigor por los recortes presupuestales. La creación de nuevos planteles de telebachillerato y su oferta educativa no necesariamente han sido del agrado y elección de los adolescentes y sus familias.

Otro aspecto que compromete el avanzar hacia la universalización es la falta de recursos humanos formados para la docencia en el bachillerato. Y esto, que regularmente se resuelve de manera apresurada e improvisada, es de suma importancia no sólo para garantizar la atención a todos(as) los(as) jóvenes, sino además para proveerlos de una formación pertinente.

Existen otros retos que debe enfrentar el Estado mexicano y la sociedad en su conjunto en la tarea de hacer factible la cobertura obligatoria de la EMS en nuestro país. Entre otros, está el hecho de si los padres de familia podrán obligar a sus hijos(a) a que asistan al bachillerato. El Estado está obligado, pero ¿cómo hacer lo mismo con los padres de familia?

Frente a los costos indirectos que representará el costo de oportunidad para que esos jóvenes, en lugar de incorporarse a la actividad económica para proveeduría de ingresos familiares, se mantenga en las aulas, la alternativa ha sido otorgar becas económicas. Tal vez esto podría arrojar mejores resultados bajo un esquema focalizado que eleve el monto de éstas. Lo anterior significaría menos becas (para estudiantes destacados y comprometidos con sus estudios, pero de escasos recursos) con un monto económico mayor (para que verdaderamente ayude a la permanencia del joven en la escuela y esto no genere un gasto en su familia). Aunque, claro, política y electoralmente la focalización en la asignación de los recursos es desestimada por su menor impacto.¹³ Respecto a este programa, hasta hoy no hay un estudio que demuestre un impacto favorable no sólo para la retención de los jóvenes en las escuelas, ni para mostrar un mejoramiento en el logro de los aprendizajes.¹⁴

¹³ Por lo menos en el plantel bajo estudio un porcentaje considerable (30%) de estudiantes beneficiarios del programa no la requiere para garantizar la continuidad de sus estudios.

¹⁴ De acuerdo con un informe del Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (CONEVAL), existe un vacío en el seguimiento y evaluación de los estudiantes beneficiarios del Programa de Beca Universal para Estudiantes de la Educación Media Superior Benito Juárez; además, se han detectado problemas en cobro, poca difusión y carencia de una estructura operativa, entre otros. De acuerdo con la evaluación del consejo, la población objetivo de esa estrategia son los alumnos inscritos en bachillerato que no reciben de manera simultánea otra beca otorgada por alguna dependencia o entidad de la Adminis-

Investigaciones recientes (incluso de la propia autoridad educativa federal) han mostrado que el abandono escolar no responde actualmente de manera exclusiva a la falta de recursos económicos en los hogares. Hay una diversidad de factores que están detrás de esta problemática, entre ellos el plantel, su nivel, modalidad y calidad de los estudios que ofrece a los jóvenes.

Por otra parte, el Estado debe garantizar que esa obligatoriedad de estar tres años más en la escuela tenga una retribución real en los aprendizajes de los jóvenes y en su formación como ciudadanos que serán al momento de egresar de la escuela. Aunado a lo anterior, es muy importante que el Estado no haga más amplia la brecha de desigualdad entre los estudiantes en función de la calidad de las oportunidades que ofrezca en las distintas regiones del país.

Los recursos presupuestales asignados a la EMS han ido a la baja, experimentando recortes vía la cancelación de programas o por no dotar de los recursos a los existentes. Son once programas presupuestarios los que concentraron aproximadamente 98% del gasto federal destinado a este tipo educativo, con predominio del pago de la nómina. Siguieron en orden de importancia las transferencias monetarias a los estudiantes por medio del Programa Universal de Becas. A diferencia de la educación básica, en la EMS el concepto de infraestructura educativa no tuvo una presencia relevante, con apenas 0.7% (Mejoredu, 2022: p. 60).

Finalmente, el establecimiento de la obligatoriedad de la EMS tendrá repercusiones importantes tanto en el mercado de trabajo como en la educación superior. En el primer caso, porque es previsible que el certificado se exija como requisito para la contratación de las personas, a la vez que ubique

tración Pública Federal (APF). Las personas beneficiarias reciben una beca que equivale a \$840 mensuales por 10 meses en cada ciclo. Lo más importante es que no existe un estudio que revele la progresión de los becarios ni la culminación oportuna del tipo educativo. "Esto es, que se verifique que las personas beneficiarias progresen de manera adecuada en educación media superior y concluyan su nivel educativo", refiere la evaluación. En este sentido, recomienda "realizar una confronta entre personas beneficiarias a las que se abonaron los recursos correspondientes a 30 meses para verificar si concluyeron sus estudios de educación media superior y realizar de igual forma una revisión de la progresión educativa adecuada de las/los becarias/os". "Es importante señalar que este tipo de evaluaciones facilitan el poder identificar cómo están logrando o no sus objetivos y aprender sobre sus propios procesos, modificar sus 'cuellos de botella' y estimar hasta qué punto existe coherencia entre objetivo del Programa, su diseño y sus procesos, entre otros", añade el CONEVAL (2022).

en un estatus laboral menor a quienes no lo tengan. En el segundo ámbito, se desencadenará una presión lógica en la demanda por mayor escolaridad de los jóvenes que logren acreditar su bachillerato, y hasta la fecha la educación superior —de sostenimiento público— no está preparada para dar respuesta a dicha demanda en el servicio (Suárez y Zárate, 1997).

Si bien es cierto que todo lo anterior responde al ámbito de la parte administrativa, relacionada con la política educativa y de gestión, las TE de los(as) estudiantes no están separadas ni mucho menos son ajenas a dichas problemáticas. A final de cuentas, los trayectos escolares de los(as) jóvenes se verían fortalecidos si contaran con mayores y mejores mecanismos de gestión, los cuales demandan no sólo recursos económicos suficientes y crecientes, sino también imaginación, compromiso y voluntad política para ponerlos al servicio de una misma causa: acompañar y apoyar a los(as) estudiantes a lo largo de su proceso formativo no sólo para concluir su bachillerato, sino también para adquirir una formación pertinente que dé respuesta a las necesidades y expectativas del joven y de su entorno.

Identificar y reconocer distintos trayectos escolares es un primer paso para avanzar en dicho acompañamiento. ¿Cómo entender lo que son las trayectorias escolares? ¿Qué aspectos abarca este tipo de estudios? ¿Para qué se realizan? ¿Qué enfoques ofrece la investigación educativa? ¿A qué situaciones obedece su tipología? Esto será materia del capítulo II.

II. Trayectorias escolares... el camino recorrido

Estudios de estudiantes y de trayectorias escolares

La investigación educativa sobre estudiantes en México es relativamente reciente. Una fuente de consulta obligada es la revisión de las investigaciones realizadas acerca del tema de las trayectorias escolares (TE), en los exhaustivos trabajos que cada década organiza, realiza y publica el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en el marco de la generación de los Estados del Conocimiento.

Desde hace tres décadas se tiene documentada la publicación de estudios de estudiantes en todos los niveles educativos en el país. El primer Estado del Conocimiento elaborado por el COMIE cubrió el periodo 1982-1992, el cual arrojó como conclusión la escasez de investigaciones interesadas por indagar acerca de quiénes eran los estudiantes y qué hacían, por lo que los pocos trabajos encontrados y reportados quedaron en un nivel eminentemente cuantitativo.

Una década después (1993 y 2002) hubo un aumento significativo en el número de investigaciones realizadas y publicadas, orientadas a partir de un mayor interés por conocer a los estudiantes. Así, se fueron diversificando las perspectivas disciplinarias, los enfoques teórico metodológicos y las temáticas; de allí que para Guzmán y Saucedo (2005) es éste el momento en que ya se podía hablar de la conformación de un campo de estudio.

Uno de los investigadores pioneros en esta línea de trabajos es Ragueb Chaín (1995), quien en su libro sigue la TE de la población que ingresó a la Universidad Veracruzana en 1991 hasta el tercer semestre de la carrera. En

este trabajo el autor analiza las trayectorias en forma cuantitativa y transversal, pero también llega a un nivel explicativo. Su estrategia de investigación apunta a un análisis combinado que toma en consideración tanto elementos internos institucionales como externos, esto es, las características académicas y culturales de los estudiantes. Chaín construyó una tipología de las TE con base en distintas dimensiones: tiempo (continuidad y ruptura), eficiencia escolar (exámenes extraordinarios, repeticiones) y rendimiento (promedio de calificaciones). Caracterizó a la población estudiantil de acuerdo con su situación socioeconómica, su trayectoria previa, sus condiciones de estudio y sus expectativas.

Otra presencia influyente en esta línea de investigación la representa Bartolucci, que analiza la TE de una cohorte de estudiantes desde su ingreso a la EMS hasta su ingreso a la licenciatura y trata de conocer qué fue lo que sucedió con los jóvenes de esa cohorte al ingresar a la Universidad. Bartolucci —refieren Guzmán y Saucedo (2005)— encuentra que 1 de cada 4 estudiantes abandonó los estudios, 1 de cada 5 observó una trayectoria no continua, en tanto que sólo 1 de cada 2 logró mantener el ritmo y nivel escolar que había presentado al ingresar al bachillerato, lo que llevó al autor a establecer la siguiente tipología de estudiantes: *a)* la mayoría, o sea, aquellos que fueron cubriendo regularmente los requisitos académicos; *b)* los que comenzaron a rezagarse; *c)* aquellos cuya permanencia se convirtió en un problema. Bartolucci coincide con Chaín (1995) en el sentido de que el origen social del estudiante no es determinante en la trayectoria seguida por los mismos, sino que ésta varía en función de la interrelación de tres variables: género, origen social y antecedentes escolares.

González (1999) y Chaín (1995) consideran las TE como el comportamiento académico de un individuo, que incluye el desempeño, aspectos relativos a la aprobación y reprobación de materias, el promedio alcanzado a lo largo de los ciclos escolares, la deserción, el egreso, etcétera. Por ello, el análisis de las trayectorias implica la observación continua de los movimientos de una población estudiantil a lo largo de los ciclos especificados en una cohorte. Con ello se establece que los estudiantes considerados en un estudio de este tipo han vivido un mismo suceso en un mismo año del calendario o forman parte de una cohorte en específico. Así, la integración de las cohortes escolares se define a partir del primer ingreso al ciclo escolar.

Ejemplo de una variante dentro de lo que son los estudios de TE es el realizado por González (1993), quien las estudió sobre una cohorte que ingresó a la licenciatura de lenguas modernas en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En su investigación incluyó a todos los estudiantes de nuevo ingreso (147) y que cursaron cuando menos un semestre, sin importar edad, sexo, lugar de origen, nivel socioeconómico y escuela de procedencia.

Posteriormente dividió a su población en grupos de acuerdo con su procedencia. También tomó en cuenta información en los registros escolares y diseñó su estudio como una cohorte observacional, llevando a cabo un tipo de seguimiento longitudinal con cortes transversales. En este estudio la TE de la cohorte estuvo determinada por su recorrido previo en el bachillerato, así como por la calificación obtenida en su examen de admisión para ingresar a la licenciatura. Encontró que las mujeres presentan una mayor permanencia en la carrera, en tanto que la mayor migración se da en los varones y en estudiantes provenientes de la propia universidad.

Otra conclusión de este estudio es que la mayor reducción de la cohorte se dio en el primer semestre; sin embargo, esto fue un fenómeno de migración más que de deserción y considera como crítico el paso del sexto al séptimo semestre. Es importante destacar que, de acuerdo con sus resultados, el examen de admisión no resulta predictivo del desempeño ulterior.

En la revisión de la literatura del tema se encontró que las investigaciones sobre TE desarrolladas durante la década que va de 1992 a 2002 analizan fundamentalmente a la población de nivel licenciatura, toda vez que el Estado del Conocimiento de esa década detectó solamente una investigación que analizó las TE de nivel bachillerato y otra que tomó este nivel como un referente previo de la entrada a la universidad.

En las investigaciones identificadas y revisadas destaca un interés por caracterizar los diferentes tipos de trayectorias, por construir tipologías y por encontrar factores explicativos. De acuerdo con los resultados obtenidos, existe un consenso entre los(as) investigadores(as) en el sentido de que no hay factores unívocos que determinen las trayectorias, sino que es la interacción entre distintos factores lo que explica su comportamiento.

En cuanto a la finalidad práctica de este tipo de investigaciones, subyace el interés de que los resultados obtenidos puedan ser de utilidad para la

planeación institucional y para mejorar los procesos de selección de estudiantes que ingresan a las instituciones educativas.

Durante los años comprendidos entre 2002 y 2011 el campo de estudio sobre los estudiantes se fortaleció y creció de manera importante. La diversificación temática y la profundización en el análisis son dos rasgos que se destacan en este periodo. Las investigaciones muestran el manejo de una riqueza teórica y la diversidad de enfoques metodológicos. Especialmente cobró fuerza la investigación cualitativa que se venía perfilando desde la década anterior, y las investigaciones cuantitativas pasaron a utilizar miradas, modelos y herramientas más sofisticadas, como lo afirman Saucedo, Guzmán, Sandoval y Galaz (2013).

En los estudios reportados en el Estado del Conocimiento de este periodo se identifican dos bloques de investigaciones: uno cuyo propósito es generar información estadística y el otro conformado por trabajos donde se aprecia un enfoque mucho más analítico y con un sustento teórico. Una de las preguntas principales que aparecen de manera reiterada en los trabajos que abordan como objeto de estudio los perfiles estudiantiles es la referente a sus características socioeconómicas y familiares.

Según Guzmán y Saucedo (2003), hay un marcado interés en estos trabajos por conocer el origen socioeconómico de los jóvenes de nuevo ingreso a las instituciones escolares, ya que a partir de estos datos pueden pronosticarse futuros escenarios relacionados con problemas como la reprobación, deserción, rezago, exclusión, etcétera. Los estudiantes son un sector complejo y heterogéneo y las diferencias encontradas entre esa población no son sino el reflejo de la polarización social, cultural y económica que caracteriza a la sociedad mexicana.

En el rubro de trabajos comparativos, cuyo objeto de estudio es el bachillerato, Bazán (1995) —referido por Guzmán y Saucedo (2003)— contrasta características económicas, sociales y culturales de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con la población de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la misma universidad y define, desde una perspectiva reproductivista, a la población del CCH en condiciones de mayor riesgo social (recursos económicos, condiciones de habitación, número de hermanos) y cultural (educación formal de la familia) que la de la ENP, para concluir que

dichos orígenes colocan a los jóvenes del CCH en una lucha constante por el capital cultural que poseen y el que les exige la institución.

De acuerdo con Guzmán y Saucedo (2007), conocer quiénes son los estudiantes supone aprender y entender sus vivencias en las escuelas, “las maneras en que éstas [las vivencias] adquieren sentido y se convierten en un espacio de realización de la vida cotidiana” (2007: p. 9); significa abrir el conocimiento de la escuela desde la percepción de los(as) estudiantes, es decir, tener una óptica distinta para abordar problemas ya trabajados a través de la lente y la lógica institucional, tales como la deserción escolar, la reprobación, la conducta y la forma como toman sus decisiones.

Concluyen las autoras que, más allá de la formalidad, simplificación y tendencia a la generalización institucional —la cual tiende a la uniformidad de los sujetos—, el actor al que nos referimos se presenta con toda su complejidad, difícil de definir, de manera difuminada y contradictoria; es un sujeto determinado de manera múltiple que *se ha ido construyendo* a lo largo de actividades y facetas diferentes, por lo que su condición no puede quedar reducida al estudio como actividad única o por el hecho de estar inscrito en un plantel educativo.

En el último Estado del Conocimiento, publicado en 2013,¹⁵ se localizaron trabajos en los cuales se pasa del interés por saber quiénes son los alumnos a cómo son los estudiantes, es decir, se pasa de la descripción abrumadora a la comprensión e interpretación o, como lo advierte Zorrilla (2001) para los estudios del nivel bachillerato, se va de un conocimiento agregado, abstracto, de porcentajes y promedios, a uno más puntual y cercano a la experiencia de lo que les acontece en la institución educativa. No obstante que en ese momento en México se percibían ciertas limitaciones y carencias a nivel de categorías y abordajes teórico-metodológicos, hubo trabajos que aportaron al campo de estudio una clasificación¹⁶ de temas sobre los estudiantes, considerando el nivel en el que son abordados.

¹⁵ Abarca la revisión de trabajos publicados durante la década de 2002 a 2011. Cabe precisar que actualmente se encuentra en proceso de edición el cuarto Estado de Conocimiento, mismo que comprende la década que va de 2012 a 2022 y que se publicará a finales del 2023.

¹⁶ a) La composición, estructura y tendencias de la población escolar, como base para el estudio de problemas como la demanda educativa, la deserción o la eficiencia terminal; b) vínculo de la educación superior y empleo, destino ocupacional de los egresados, proble-

En lo que se refiere a las temáticas desarrolladas en la década referida, 25.4% abordó posturas de actitudes de los estudiantes frente al conocimiento; 22% trabajó sobre sus intereses y problemas; 20.6% se centró en características socioeconómicas, familiares y académicas; 16.7% desarrolló temas sobre su formación profesional, y finalmente 15.3% optó por recuperar sus experiencias y significados con respecto a la escuela (Guzmán y Saucedo, 2005).

Dentro de los estudios de TE el abordaje de los perfiles educativos ocupó un lugar importante, ya que a través de su identificación y descripción se dio cuenta de rasgos sobresalientes de la población escolar, su composición y los eventos académicos que marcan a los(as) estudiantes en su trayectoria durante su paso por la escuela. Estos trabajos se encontraron sobre todo en los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado y lo que identificaron las autoras en los trabajos revisados es que, a partir de los perfiles de ingreso y egreso, hubo una comparación entre cómo llegan los estudiantes a la institución educativa y cómo egresan de la misma en cuanto a sus aprendizajes.

Definitivamente llama la atención el desbalance existente entre la producción de perfiles por nivel educativo; una ausencia en el preescolar, primaria y secundaria; escasos trabajos en el bachillerato y un número mucho mayor en la educación superior, sobre todo en la licenciatura y en menor medida en el posgrado, aunque con intereses mucho más puntuales que en los niveles anteriores.

mas de desempleo o subempleo, oferta y demanda ocupacional; *c*) características socioeconómicas de los estudiantes, sus trayectorias académicas y laborales, como insumos para abordar problemas tales como el papel social de la movilidad social y la desigualdad; *d*) los perfiles estudiantiles y profesionales (tanto reales como ideales) de los aspirantes a la educación superior, de los que ingresan y egresan; *e*) los factores sociales, económicos y culturales que intervienen en la elección de la carrera; *f*) el papel de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, el impacto de los métodos pedagógicos y de los recursos didácticos que se utilizan o que se pretenden instrumentar; *g*) las aspiraciones y expectativas académicas y laborales de los estudiantes; *h*) la identidad del estudiante, su incursión en la vida cotidiana de la escuela y el análisis de las prácticas educativas en contextos concretos; *i*) las diferencias entre estudiantes de distinto género expresadas en el aula y en la institución; *j*) el estudio de corte histórico, que trata de reconstruir el papel de los estudiantes y su participación en distintas épocas y coyunturas, y *k*) las demandas, los aspectos ideológicos, las posturas políticas, los tipos de organizaciones y los movimientos estudiantiles.

Trayectorias escolares. Otras investigaciones

De acuerdo con Andrés y López (2022), durante la segunda mitad del pasado siglo xx la expansión educativa —o masificación para otros— detonó el surgimiento de investigaciones sobre el tema de los(as) estudiantes y sus recorridos por las instituciones educativas. “Los trabajos pioneros iniciaron con el seguimiento de cohortes de estudiantes en el bachillerato y su ingreso a la universidad. El objetivo de los trabajos consistió en describir y analizar la composición social y escolar de los estudiantes” (Andrés y López, 2022: p. 19).

El enfoque teórico predominante para explorar el fenómeno era el de los estructuralistas franceses y se revisaba cuál era el papel de la escuela como aparato reproductor social. Había en la estructura de los trabajos un predominio de la descripción, del dato, del registro, con los cuales se intentaba “reconstruir un panorama sobre la situación, principalmente del ingreso de los estudiantes a los centros educativos. Las variables utilizadas hacían referencia a características sociodemográficas, así como a los antecedentes escolares y sociales de los estudiantes” (Andrés y López, 2022: p. 19).

Para Martínez (2017) y Sánchez (2019), en México las investigaciones de TE surgidas en la década de 1970, son aproximaciones sobre todo a la comprensión de los procesos y las prácticas que inciden en el transcurso de la escolaridad de los estudiantes; sin embargo, la figura del estudiante no era reconocida aún. A su vez, Sánchez (2019) señala que, en los orígenes de este tipo de estudios, existía una tendencia por fragmentar el objeto central. Las TE se abordaban haciendo énfasis en algún o algunos factores que intervenían durante su transcurso y no de manera integral.

De este modo, Sánchez (2019) clasifica las investigaciones en las siguientes categorías: las que relacionan el comportamiento de los estudiantes durante su recorrido por el tipo educativo al que se encuentran adscritos, las que abordan los factores de influencia que inciden para que el individuo construya su trayecto de formación y las que incluyen tanto estos factores como los del comportamiento del estudiante. Esta diversidad de perspectivas responde a los distintos objetivos que se planteen los investigadores,

empero, más allá de los intereses particulares, convendría comprender en qué radica la relevancia de dichos estudios para el sistema educativo.

El quehacer investigativo evolucionó y, así, comenzaron a surgir trabajos que intentaban, de una manera más sistemática, dar cuenta sobre las trayectorias y transiciones de los estudiantes por la escuela. Momento importante en este proceso, más de corte cualitativo, fue la recuperación de la perspectiva y la voz de los actores, de los estudiantes, lo cual trajo consigo nuevas temáticas y perspectivas por entender y comprender, pasando de la descripción y el dato numérico a una dimensión subjetiva mediante la creación de nuevos enfoques y dimensiones que abrieron el paso a análisis diferentes, más complejos y de mayor profundidad.

Sin duda, para el caso de México, instituciones pioneras en este tratamiento de la vida estudiantil fueron universidades como la Veracruzana, la Autónoma Metropolitana y la de Guadalajara. Es oportuno reconocer también el reciente esfuerzo del trabajo realizado por investigadores del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM en su seminario anual “Trayectorias y transiciones educativas en México”, implementado a partir de 2017 e interrumpido por el confinamiento causado por la pandemia de 2020. Mediante estos espacios de socialización se debatieron, sobre las TE, aspectos como “el diseño de investigaciones recientes, sobre la temática y especial atención a las preguntas, las hipótesis, las fuentes de datos, los enfoques metodológicos y los resultados de investigación” (Andrés y López, 2022: p. 21).

Durante la primera década del siglo XXI, de acuerdo con Andrés y López (2022), las investigaciones sobre TE y transiciones educativas han tomado un fuerte impulso tanto teórica como metodológicamente. Es importante resaltar la diversidad temática que ha ido ganando terreno sobre el ingreso, la permanencia y el egreso; el desempeño escolar; las experiencias y vivencias de los jóvenes estudiantes; los significados atribuidos a la educación y a la escuela; la integración social y académica en las instituciones educativas; la elección de la carrera en la licenciatura. Sin duda, esta riqueza en la diversificación temática impone complejidades y desafíos conceptuales y metodológicos para su abordaje.

Un consenso general indica que resulta difícil aprehender las trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes en una “fotografía estática”,

ya que más bien se requiere una mirada analítica procesual que reconozca la interacción de factores contextuales, familiares, personales, socioculturales, institucionales y escolares. “Para cumplir con este propósito, las estrategias metodológicas tienden a ajustarse a las preguntas de investigación; es decir, los enfoques cualitativo y cuantitativo dejan de considerarse como antagónicos y, en gran medida, pueden combinarse con el propósito de proporcionar una comprensión ampliada de las trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes” (Andrés y López, 2022: p. 21).

A manera de síntesis

Para estudiar al sujeto de la investigación del cual estamos dando cuenta en este libro se retomó el enfoque denominado TE, que, como se señaló antes, surge en México a partir de 1970 y toma auge dos décadas después especialmente en la educación superior.¹⁷ De acuerdo con Fernández, Peña y Vera (2006), los trabajos de TE recobran fuerza en México a partir de 1990, tomando como base el documento *Programa Integral de Desarrollo Educativo* (Proide, 1989), donde autores como Allende, Tinto, Camarena y Martínez incursionan con investigaciones realizadas sobre deserción, eficiencia terminal, aprobación y fracaso escolar en la educación superior. Posteriormente, investigadores como Cornejo (1986), Liberio (1993) y Hernández Lima (1999), realizan estos mismos estudios sobre el nivel de bachillerato (citados por Fernández, Peña y Vera, 2006).

Por otra parte, aun cuando gran parte de las investigaciones se enfocan exclusivamente en la educación superior, es posible extrapolar el objetivo general de estos trabajos para otros tipos educativos.

¹⁷ Allende y Tinto desarrollan trabajos de investigación sobre reprobación, deserción y eficiencia terminal, en tanto que Adrián De Garay aborda al sujeto en una diversidad de dimensiones analíticas, tales como origen y situación social de los estudiantes, las condiciones de estudio que tienen en casa, los factores que intervienen en su decisión para elegir qué licenciatura estudiar, las perspectivas de desarrollo a futuro, los hábitos de estudio y sus prácticas escolares y las prácticas de consumo cultural de dichos jóvenes, entre otras. Otro investigador destacado en el tema es Ragueb Chaín, investigador de la Universidad Veracruzana, quien a partir de 1990 ha desarrollado estudios de trayectorias escolares en la educación superior, basados básicamente en los factores que inciden en la elección de la carrera profesional y la eficiencia terminal.

En la EMS los trabajos y estudios de TE han sido limitados en cantidad, pero representan una opción metodológica que permite identificar y conocer los procesos y prácticas de los estudiantes en su paso por las instituciones educativas, incluyendo las relaciones pedagógicas, la construcción del saber escolar y la interacción y experiencias cotidianas que forman parte del proceso de socialización del sujeto.

Trayectorias escolares, conceptualización y evolución

El concepto *trayectoria* en el contexto educativo es empleado para lograr una aproximación al conocimiento del estudiante con la intención de dar respuesta a algunas interrogantes o juicios anticipados que surgen cuando nos referimos a él. Una acepción del concepto está orientado a la comprensión de las estrategias individuales del joven que orientan sus proyectos de vida, en tanto se trazan metas, objetivos y estrategias para alcanzar el objetivo, pero también presenta una dimensión práctica, pues dichas estrategias suponen elegir entre diversas opciones y tomar decisiones que prefiguran lo que vendrá.

Históricamente los estudios de TE se han aplicado y empleado en las instituciones educativas como instrumento de diagnóstico y de evaluación educativa al proporcionar información que da respuesta a los indicadores de desempeño y eficiencia establecidos por la autoridad educativa. Con este tipo de trabajos es posible identificar las áreas de oportunidad de un programa educativo y de una institución, así como detectar dónde están las debilidades y las fortalezas, y a partir de dichos resultados se esperaría una intervención de la autoridad del plantel o del subsistema para corregir el rumbo y la actuación del proceso educativo.

Un estudio de TE hace referencia, pues, al recorrido que sigue un(a) estudiante o un grupo de estudiantes desde el ingreso, permanencia y egreso del programa educativo, en este caso del bachillerato tecnológico. De unos años a la fecha se ha recurrido a este tipo de investigaciones para recuperar los trayectos de la vida escolar, formativa y estudiantil de jóvenes, la cual aunque se hace con una mirada generalizadora sobre una cohorte, no deja de ofrecer información de los sujetos en lo individual, del programa educa-

tivo que estudia, del tipo educativo que cursa, del nivel escolar y de la institución o subsistema educativo.

Estos estudios tienen, pues, por lo menos dos perspectivas: *a)* la que recupera el resultado de los indicadores alcanzados por toda la cohorte, los cuales están preestablecidos por la autoridad educativa para identificar los alcances y limitaciones de un programa o de un subsistema; *b)* la que pone el énfasis en recuperar, además de los resultados estadísticos acumulados a lo largo del trayecto escolar, las vivencias de cada estudiante, determinadas por aspectos objetivos, medibles, cuantificables, y la visión subjetiva que permite conocer la percepción, los juicios y valores que emite un joven acerca de su propia formación y del servicio educativo que, en su conjunto, la institución puso a su disposición a fin de acompañarlo y apoyarlo para el logro de los objetivos institucionales y los del joven estudiante.

De acuerdo con Sánchez, Herrera, Buzo, García, Maya y Martínez (2021), en las décadas de 1960 y 1970, en el momento en que tanto el abandono como el rezago escolar comienzan a asumirse como problemas a atender, primero en la educación superior y posteriormente en la EMS, se consideraron factores de índole personal y social, como el entorno familiar, las características personales, el nivel de compromiso con los estudios y el manejo de relaciones con las personas del medio, además de los factores institucionales. Para hacerles frente a dichos problemas, se crearon programas (tutorías, grupos de apoyo, talleres y seminarios para fomentar y fortalecer estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, pláticas inductivas para aquellos que pasaban de un nivel a otro, entre otros) y surgió la necesidad de contar con datos de índole cuantitativo objetivos y precisos, que pudieran ampliar el panorama acerca de la ruta de los estudiantes y de la incidencia de otro tipo de factores en su desempeño escolar.

Con esto surgió la necesidad de realizar estudios sistemáticos y longitudinales a largo plazo, a partir del estudio de cohortes reales, que pudieran arrojar datos estadísticos que evidenciaran de forma objetiva la vinculación entre los factores de índole socioeconómico y académico (Sánchez *et al.*, 2021: p. 3).

Existen dos tipos de estudios de TE: el denominado de *corte longitudinal* y el identificado como *longitudinal transversal*. El primero se inicia al mo-

mento en que una cohorte ingresa al plantel y seguirá al estudiante por todo su trayecto y rendimiento, sea un recorrido ininterrumpido, sea ideal o continuo, con sus altibajos, tales como la reprobación, la baja temporal, el abandono o la conclusión. El otro tipo, el llamado longitudinal transversal, hace el mismo seguimiento, pero con cortes preestablecidos en función del propósito de la investigación. El término *cohorte* en este contexto alude a los(as) estudiantes que ingresan en una misma generación o año escolar y que deben cumplir un trayecto prescrito en tiempo y forma. En otras palabras:

La cohorte es la unidad fundamental del análisis estadístico, porque con base en ella se pueden agrupar y desagregar los datos referentes a los alumnos (Huerta, 1989, citado en Barranco y Santacruz, 1995). Con ello se establece que los estudiantes considerados en un estudio de trayectoria han vivido un mismo suceso en un mismo año del calendario, forman parte de un grupo específico y, por ello, pueden ser objeto de análisis en las distintas etapas del suceso (Barranco y Santacruz, 1995).

De acuerdo con Fresan (citada por Jiménez, 2009), los estudios de TE se pueden caracterizar como investigaciones *ex post facto*, que requieren un método retrospectivo para lograr la reconstrucción del trayecto escolar, toda vez que no se tiene el control de las variables, lo cual presenta tres limitaciones: la incapacidad de controlar directamente las variables independientes, la imposibilidad de realizar una asignación aleatoria de los sujetos a grupos de control y experimental y el riesgo de interpretaciones erróneas debido a la falta de control.

Por otra parte, un trabajo de TE que aborda al joven exclusivamente en su condición de receptor del servicio educativo, y que se limita a proporcionar información sobre su rendimiento y desempeño escolar, cumple las demandas institucionales de proporcionar datos para medir el logro o no del estudiante como tal, pero no deja de ser una mirada incompleta, ya que el componente subjetivo es igualmente importante para conocer más acerca de los procesos formativos al interior de los planteles. E incluso, más aún, la dimensión escolar del estudiante es incomprensible si no va acompañada de información y análisis acerca de la influencia, respaldo y apoyo o no de su entorno inmediato, tanto el familiar como el externo a su núcleo más cercano.

Por ello, realizar investigaciones sobre las TE es no sólo necesario, sino también deseable por el potencial que ofrece para atender diversos requerimientos en distintos niveles institucionales. Asimismo, permite propiciar la generación de un trabajo colegiado por parte de los profesores para atender aquellas áreas que, a juicio del estudiantado, requieran ser modificadas o también para conocer qué está funcionando adecuadamente.

Por su parte, Martí, De la Sancha y Cervera (2020), desde un enfoque humanista, proponen recuperar la complejidad de las personas y complementarla con otros elementos que permitan interpretaciones a los ritmos y direcciones diversos de los itinerarios de cada estudiante, es decir, abordar al joven más allá de su calidad de estudiante, como una persona que tiene una historia, un origen, aspiraciones, expectativas y también temores y miedos.

Las TE proporcionan un valor agregado cuando se asumen más allá de un instrumento de medición o incluso evaluación. Proporcionan retratos de la vida cotidiana, de la historia, vida y desarrollo de las comunidades e instituciones educativas; pueden incluso llegar a configurar identidades en los(as) estudiantes y egresados(as). Dan cuenta desde cómo fue su proceso de elección de la institución, quiénes tomaron la decisión para elegir el plantel, el resultado del proceso de selección, hasta el trayecto de cada semestre, pues se intenta documentar todo aquello que conforma y configura el recorrido del joven durante los seis semestres que idealmente dura su estancia en el plantel, aun cuando existen TE que integran también el seguimiento de egresados.

Tal y como lo refieren Martí, De la Sancha y Cervera (2020), un estudio de TE podría pensarse a la usanza de un anuario escolar tradicional —en papel—, donde se mostraban las fotografías de cada uno de los integrantes de las clases, grados y grupos. “Pero, a diferencia del álbum del recuerdo, a la larga, tendría el ingrediente del dinamismo, como son las personas que conforman el estudio: nunca estáticas, nunca determinadas, nunca acabadas” (Martí, De la Sancha y Cervera, 2020: p. 28).

La TE puede definirse como un conjunto de factores y datos en una sucesión organizada de actividades y procesos tanto escolares como extraescolares, que son atravesados por influencias formales e informales y que potencializan el desarrollo del sujeto para continuar su formación escolar

o para su posterior incorporación al mercado laboral, dando cuenta del comportamiento de la vida escolar de los jóvenes.

En términos generales, la orientación de los estudios de TE en México se ha movido entre dos polos. En un extremo, el objetivo ha consistido en obtener, organizar y dar cuenta del comportamiento de cohortes escolares numerosas, en largos periodos de tiempo, para efectos de planeación escolar y, sobre todo, para rendir cuentas y gestionar presupuestos de operación. En el otro extremo (dependiendo también del tamaño de la población escolar), los trabajos de TE han estado marcados por la necesidad de identificar y tipificar a dicha población para construir perfiles de estudiantes que requieran asistencia o acompañamiento personal para generar acciones, programas y estrategias que les permitan subsanar limitaciones o deficiencias que puedan colocarlos en riesgo para permanecer y concluir su bachillerato en el tiempo previsto. Son pioneros en este tipo de estudios en EMS Cornejo (1986), Liberio (1993) y Hernández (1999) (citados por Fernández, Peña y Vera, 2006).

En medio de ambos extremos han surgido algunos trabajos cuyo propósito es recabar información sobre los(as) estudiantes para el diseño de acciones encaminadas a lograr un trayecto escolar ideal, cuantificando el comportamiento escolar por cohortes desde su ingreso, permanencia, egreso y obtención de la certificación, pero, paralela o complementariamente, con una perspectiva cualitativa, donde, además de los aspectos medibles, se pueda sobre todo dar cuenta de dimensiones no cuantificables, relacionadas con las sensaciones, percepciones y emociones que expresan los(as) estudiantes en el desempeño de su oficio como tales, así como conocer sus expectativas, aspiraciones y, muy importante, su satisfacción con la formación alcanzada durante su trayecto escolar. Ésta fue la alternativa por la que se optó en el proyecto que dio origen a este libro.

Por otra parte, Sánchez (2019) recupera de diferentes autores la siguiente clasificación: trayectoria continua o teórica (Chaín-Revuelta, 1995; Terigi, 2007, citados por Sánchez, 2019), la cual está caracterizada por el tiempo estándar establecido institucionalmente para que un(a) estudiante promedio cumpla con la obtención de créditos señalada para cada uno de los semestres cursados, es decir, hace referencia al recorrido que como estudiante “regular” realiza el joven durante su estancia en un nivel educativo determinado,

el cual está vinculado a su generación o cohorte. Otro tipo de TE es la denominada discontinua o real (Chaín-Revuelta, 1995; Terigi, 2007, citados por Sánchez, 2019). Este tipo de recorridos son irregulares, se presentan en los estudiantes durante su TE y se evidencian con el recursamiento de materias, lo que se traduce en rezago en comparación con el resto de los estudiantes de su cohorte. El trayecto discontinuo es el periodo o periodos adicionales que toma un estudiante para la obtención de créditos que lo llevan a concluir el nivel educativo en un momento posterior al de su cohorte. Y finalmente están las trayectorias interrumpidas, en las cuales el estudiante abandona definitivamente su tránsito por la educación escolarizada e inicia, de manera abrupta y en desventaja, de acuerdo con Mora y de Oliveira (2013), su tránsito por otras trayectorias, como la ocupacional y familiar, que implican la inserción al mercado laboral y, posteriormente, o en ocasiones de manera paralela, iniciar con un proyecto familiar al contraer nupcias o convertirse en padres.

Las diferencias en los trayectos estudiantiles muestran la complejidad y las circunstancias a que se enfrentan los(as) jóvenes en un espacio que formalmente intenta presentarlos de manera homogénea, y es precisamente esa diversidad de culturas y circunstancias lo que confiere una variedad de significados a su papel como estudiantes, a su permanencia y egreso del bachillerato.

Se comparte la idea de que en las TE es recomendable el seguimiento longitudinal por una serie de variables institucionales, económicas, pedagógicas, familiares y culturales que se entretajan con representaciones y percepciones subjetivas y significados del estudiante, lo cual ofrece una alternativa para mirar cómo ese entretajido responde a sus intereses y expectativas. En este contexto, la figura del estudiante, que antes quedaba subordinada a otros elementos de la vida escolar (escuela, profesores, contenidos, planes y programas y estudiantes en una perspectiva estadística o masiva), adquiere un papel protagónico que permite develar las problemáticas por las que atraviesa a lo largo de su permanencia en el plantel.

Para Martínez (2017), Hernán y Rópulo (2013), Ponce de León (2003) y Fernández, Peña y Vera (2006) y Sánchez (2019) el comportamiento del estudiante y los factores que inciden en que el individuo logre construir determinado trayecto de formación convergen en la TE, pues ésta no puede

entenderse únicamente desde la perspectiva del comportamiento del estudiante durante su travesía por un tipo educativo, ni sólo por las ventajas o desventajas que se presenten en su contexto, lo cual afecta la continuidad de su trayecto. Si bien es posible centrarse en determinados aspectos para resaltar su importancia y los procesos que determinan su influencia, no existe un solo factor que se considere determinante, ni siquiera el comportamiento del estudiante.

De este modo, es necesario asumir que una investigación de TE no tiene como única finalidad comprender los factores que surgen y se correlacionan en intrincados procesos que determinan si un recorrido escolar concluye de manera satisfactoria o no, sino que también hay que analizar de qué manera y en qué medida pueden intervenir tanto el sistema educativo como las instituciones y los actores escolares encargados no sólo de impartir la docencia, como sería el caso del personal de las áreas técnicas del plantel en la implementación de estrategias contextualizadas al entorno particular de la institución. Esto implicaría aprovechar las condiciones existentes o, de no existir, generarlas, con el objetivo de que la institución educativa cumpla con el compromiso que asumió con el(a) estudiante al momento de su inscripción: dirigir su trayectoria hacia un egreso y conclusión satisfactoria del bachillerato.

Entre algunos conceptos fundamentales para el estudio de las TE está el rendimiento escolar. Aquí se recupera el aporte de Chaín, quien lo define como una forma de expresión valorativa del proceso educativo, que se da en el marco de una institución escolar y que a su vez se expresa en el plano empírico mediante un conjunto de manifestaciones específicas, articuladas y relacionadas entre sí. El rendimiento escolar alude al promedio de calificaciones obtenida por cada estudiante en las asignaturas que debe cursar y su indicador es la suma del total de calificaciones que se obtuvieron, divididas entre el número de calificaciones por cien (Chaín, 1995).

Por otra parte, el término *rendimiento* —proveniente del campo empresarial— ha sido tomado en préstamo por el campo educativo. Surge en la primera mitad del siglo xx, cuando la cultura organizacional —entonces imperante— consideraba al hombre un medio para alcanzar un determinado nivel de producción.

En tanto que por *eficiencia terminal* se hace referencia al número de estudiantes que egresan de un determinado nivel educativo en un ciclo esco-

lar por cada cien inscritos en la cohorte escolar inicial del mismo nivel (SEP, 2019). Respecto al término *rezago escolar*, se utiliza para señalar la situación que involucra a aquellos(as) estudiantes que no logran promoverse o avanzar hacia el siguiente semestre, grado, nivel o curso consecutivo a aquel en que se encuentran inscritos, lo cual representa un retraso respecto a los que sí lo logran.

Trayectorias escolares en el CBTis No. 76

En agosto de 2019 inició el proyecto de investigación sobre TE, tomando a la cohorte de estudiantes 2019 como objeto de estudio. Ante la carencia en la realización de proyectos de este tipo en el plantel sujeto de estudio, se propuso como objetivo general dar seguimiento a la cohorte en su conjunto desde el ingreso hasta su egreso, en seis etapas.

En la primera se propuso identificar sus antecedentes escolares, su composición familiar, las motivaciones y expectativas que se expresaron en las decisiones personales y familiares que confluieron en la elección del plantel y la especialidad en la que se inscribieron.

En la segunda, identificar y conocer los hábitos de estudio de los(as) estudiantes, así como los recursos y apoyos materiales y técnicos con que cuentan para el desarrollo y cumplimiento de sus actividades escolares. A partir de esta etapa se inició el seguimiento escolar con la captura de los resultados (calificaciones) obtenidos por los estudiantes a lo largo de cada uno de los seis semestres.

La tercera se centró en la recuperación de aspectos y percepciones subjetivas de los(as) jóvenes en torno a las vivencias y experiencias durante el confinamiento escolar provocado por la pandemia del COVID-19. En esta etapa, el interés fundamental fue saber las condiciones en las que continuaban su proceso formativo en una modalidad de trabajo poco explorada y lo que el aislamiento les provocaba emocionalmente.

En una cuarta etapa la indagación se enfocó en que los(as) estudiantes evaluaran su experiencia durante los cuatro semestres que duró el confinamiento escolar. Posteriormente se recuperaron, de manera individual, las aspiraciones y expectativas personales de los integrantes de la cohorte con

la elaboración de su proyecto de vida, entendido como un plan que se traza para conseguir objetivos y metas, mediante una estrategia de actuación en sus relaciones y en el modo de ver los acontecimientos.

Cuando los estudiantes volvieron a la presencialidad (aunque fue parcial, debido a que la modalidad era híbrida), en la quinta etapa se recuperó información acerca de la formación ciudadana, entendida como los aprendizajes y la práctica que el estudiantado alcanzó durante su estancia en el plantel en su fase preparatoria para su desempeño ciudadano, particularmente en lo referente a la capacidad para la toma responsable de decisiones.

Finalmente, en la última etapa, el interés de la investigación fue conocer la opinión del estudiantado respecto a la formación que obtuvieron, las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que lograron desarrollar como parte de su perfil de egreso del bachillerato, así como su opinión acerca de los servicios docentes, escolares y administrativos que el plantel les dispensó a lo largo de los seis semestres. Igualmente, en esta última etapa, parte importante de la investigación consistió en saber cuáles eran las expectativas de los integrantes de esta cohorte en cuanto a continuar su TE en la educación superior o iniciar una trayectoria laboral incorporándose al mercado de trabajo.

La información recabada en un proyecto de este tipo puede representar un insumo valioso para que las autoridades del plantel traduzcan esas opiniones, sugerencias, demandas, señalamientos en programas, estrategias y actividades para fortalecer lo que se ha hecho bien y corregir o implementar acciones en aquellos rubros identificados por los estudiantes como áreas de oportunidad, como parte de su programa de mejora continua.

La investigación se asumió como un estudio de caso. Con una perspectiva mixta se aplicaron instrumentos sin pretensiones de generalización hacia los demás planteles del mismo subsistema existentes en la entidad. Es un estudio que tiene como antecedente uno similar realizado en el mismo plantel en el año 2009-2011.¹⁸

En la investigación se revisaron censos, datos y entrevistas sobre la historia del plantel y las características de la región geográfica donde se ubica

¹⁸ “¿Quiénes son nuestros alumnos?: Trayectorias escolares en el bachillerato tecnológico. El caso del CBTis No. 76”, Proyecto financiado por la Subsecretaría de Educación Media Superior del Gobierno Federal.

la institución. Asimismo, se obtuvo información de las áreas de planeación y sobre todo de la oficina de control escolar, aprovechando su sistema informático donde se concentran las calificaciones. Igualmente se construyó una base datos que se alimentó cada semestre con los resultados de las encuestas aplicadas y con la cual se construyeron parte de las TE de la cohorte.

En cada uno de los seis semestres se aplicó un instrumento de recolección de información, tales como encuestas censales y cuestionarios impresos y, sobre todo, electrónicos en formato Google Forms, de preguntas abiertas, cerradas y tipo Likert; se diseñaron guiones semiestructurados para realizar entrevistas a estudiantes típicos. Se efectuaron sólo algunas observaciones, muchas menos de las previstas, debido al confinamiento escolar decretado en marzo de 2020.

Todo lo anterior, para conocer las razones y motivaciones de los jóvenes de por qué eligieron el plantel CBTis No. 76 como primera opción para estudiar su bachillerato; qué los llevó a decidir a qué especialidad inscribirse; sus expectativas a mediano y largo plazo; cómo fue cambiando —si es que llegó a suceder— su percepción de lo que es el plantel y lo que les ofrece para su formación a medida que fue avanzando su permanencia en los semestres escolares; identificar los problemas, escollos y dificultades escolares y cómo los enfrentaron; igualmente lo que representa para ellos ser miembros de dicha comunidad escolar; qué tipo de docencia es la que reconocen y valoran como la que más les aportó a su formación; la formas como organizaban su tiempo libre (extraclase) y cómo lo distribuían para cumplir con las actividades escolares (tareas); los recursos y estrategias a los que recurrieron para avanzar y no caer en una situación de riesgo o de abandono escolar; cómo se percibían a sí mismos como futuros ciudadanos, en qué ámbitos y en qué medida se daba su participación en la vida escolar; sus aspiraciones y expectativas personales y profesionales.

En este proyecto se optó por identificar y recuperar estadísticamente el recorrido escolar de los jóvenes desde su ingreso hasta la culminación de su bachillerato y, paralelamente, por obtener información de corte cualitativo para acercarnos a su subjetividad, con relación a diversos tópicos vinculados a su proyecto de vida, sus aspiraciones, sus expectativas académicas, laborales y profesionales. En el plazo inmediato y mediato, coyunturalmente y sin haberlo programado, dado que este estudio inició en 2019 y concluyó

en junio del 2022, se recuperó el tema de los efectos del confinamiento escolar en el proceso formativo de estos(as) jóvenes, es decir, cómo enfrentaron la modalidad de un proceso educativo al que, mediante una escolarización remota emergente, se pretendió darle continuidad en condiciones de normalidad y con qué resultado vivieron dicha modalidad. Asimismo, se buscó conocer las afectaciones socioemocionales que, como producto de la pandemia por el COVID-19, enfrentó esta cohorte de bachilleres en una situación inédita, agobiante, desesperante y, en algunos casos, inolvidable por dolorosa.

Si bien, como Martínez (2017) enfatiza, los elementos que se incluyen responden en función de los objetivos que se pretendan alcanzar en la investigación, este estudio demandó incluir los factores institucionales, en los cuales se engloben cuestiones de la organización interna del plantel, las cuales aluden al desempeño docente y lo relacionado al contexto familiar de los estudiantes.

La investigación realizada se fundamenta en considerar que la población escolar de bachillerato es heterogénea, compleja para ser aprehendida. No existe *el estudiante de bachillerato*, no todos los(as) jóvenes son iguales, aunque compartan la situación de ser bachilleres. El acercamiento a ellos(as) se justifica ampliamente porque a final de cuentas son la razón de ser de las instituciones educativas: todo el proceso formativo está (o debería estar) pensado en, por y para ellos. Partir de sujetos imaginarios, homogéneos o idealizados parecería más fácil, pero no necesariamente dará mejores resultados. Al conocerlos, a lo largo de su TE como individuos se les escucha de otra manera, se logra comprender sus experiencias y aspiraciones.

Así como no existe la juventud, sino las juventudes, en plural, en el mismo sentido la categoría de *estudiante* es una denominación que asume la coexistencia de lo plural. Lo que existe en los planteles de EMS son estudiantes no sólo por el número de ellos(as), sino por su pluralidad y heterogeneidad, pues sin duda poseen algunos elementos en común, por ejemplo la franja etaria a la que pertenecen (entre los 15 y los 18 años) y su TE, pues todos(as) provienen de la escuela secundaria. Poseen —o deberían poseerlo— el oficio de estudiante resultado de su TE previa, comparten gustos musicales, moda y, para el caso del bachillerato tecnológico bajo estudio, la gran mayoría de ellos(as) pertenece a un mismo estrato socioeconómico.

No obstante, existen también diversas diferencias entre estos(as) estudiantes, resultado de su proceso individual de socialización temprana, de la cultura en la que nacieron y se criaron, de las condiciones materiales y los capitales a los que tuvieron acceso, de las aspiraciones y expectativas propias y de sus padres o familiares, de sus creencias religiosas, sus percepciones de la realidad, sus experiencias personales y escolares, los rasgos de su personalidad, etcétera.

De acuerdo con Mata (2021), ser estudiante (y más aún, serlo de tiempo completo) es una situación de privilegio si se piensa en quienes no tienen la posibilidad de acudir a un centro educativo o lo hacen de manera parcial por obligaciones laborales o por tener que dispensar cuidados a familiares. Este privilegio —añade el autor— no está al alcance de todos(as) los(as) jóvenes de su edad ni, sobre todo, por lo que en las aulas se gesta lentamente como proceso formativo, aspiración y expectativa, el poder alcanzar mejores y mayores oportunidades de movilidad económica, prestigio y ascenso social.

Si bien es cierto que la condición de estudiante está legitimada socialmente no sólo como deseable, sino sobre todo como lo natural, dicha condición está asociada inseparablemente con la escuela, espacio físico que funciona como punto de encuentro con sus pares, con la novia o el novio. El bachillerato es el periodo escolar en el que

los jóvenes asumen decisiones importantes, muchas de las cuales terminarán siendo definitivas para sus trayectorias académicas y laborales; y es, también, cuando los horizontes profesionales progresivamente se tornan más relevantes. Durante el bachillerato es el tiempo de muchas primeras veces en sus vidas; de asumir nuevas responsabilidades y de gozar de nuevos derechos; de experimentar su sexualidad con los beneficios, riesgos y restricciones sociales que esto trae consigo; de conformar sus identidades y de enfrentar retos e inseguridades; de lidiar con nuevas formas de libertad y de control; de afrontar la incertidumbre y aspiraciones desde condiciones muy distintas (Mata, 2021: p. 58).

Cabe reiterar que se aprovechó —con pena— una situación inédita, inimaginable, que abrió una ventana rica en conocimientos y experiencias,

pero que al mismo tiempo limitó el desarrollo del proyecto de investigación tal y como estaba planeado. Hablamos del confinamiento escolar generado a partir de la pandemia por COVID-19, que obligó al estudiantado del país —incluidos los de la cohorte de bajo estudio— a permanecer cuatro de los seis semestres de que consta el bachillerato en una modalidad no experimentada por la comunidad escolar del plantel, misma que la autoridad educativa denominó como educación virtual o en línea y que en este libro preferimos llamar escolaridad remota emergente.

Dentro de los estudios de TE, una parte inicial importante es identificar el origen, aspiraciones y la procedencia de los integrantes de la cohorte sujeta de investigación. En el capítulo III se presentan los resultados del estudio socioeconómico realizado a los(as) jóvenes que iniciaron su formación como bachilleres en la institución.

III. ¿Quiénes son, de dónde vienen, por qué están aquí?

El Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 76

Esta escuela forma parte del subsistema de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), el cual es el más grande en el país y opera actualmente 456 planteles,¹⁹ de los cuales 168 son Centros de Estudios Tecnológicos industriales y de servicios (CETis) y 288 son Centros de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios (CBTis). Además, la DGETI ha promovido la creación de al menos 288 CECYTES en las entidades federativas del país, mismos que operan bajo un sistema descentralizado. Estos últimos son muy similares a los CBTis pero con una dependencia y operación estatal y no federal como los CBTis y CETis.

El CBTis No. 76 es uno de los 11 planteles en el estado de Morelos. Dicha institución se encuentra ubicada en el municipio de Cuautla, Morelos. La matrícula total oscila anualmente entre los 2 250 y los 2 500 estudiantes, distribuidos en 54 grupos escolares, atendidos en dos turnos por una plantilla de 165 empleados, de los cuales alrededor de 100 son personal docente. Lo anterior, así como los recursos y la infraestructura de la institución, permite clasificarla como de nivel C, lo que significa que tiene una estructura completa.

A cuarenta y siete años de su fundación y de ofrecer el servicio educativo en la localidad y la región oriente del estado, el plantel es una de las opciones más demandadas por la población. Prueba de lo anterior es el elevado

¹⁹ Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), en <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/direccion-general-de-educacion-tecnologica-industrial-dgeti>

número de fichas que cada año se expiden para participar en el concurso de selección de aspirantes, no sólo de egresados de escuelas secundarias de Cuautla, sino también de otros municipios del estado e, incluso, de municipios del Estado de México colindantes con Morelos.

Este posicionamiento en la oferta educativa es el resultado de un prestigio inicialmente labrado por los fundadores de la institución en 1975 y ha sido acrecentado por quienes se han ido sumando a laborar en ella. Aunado al prestigio académico que ha alcanzado, se han generado ideas y mitos en la población a lo largo del tiempo. A finales del siglo pasado era común y frecuente etiquetar al plantel como una opción educativa para hijos de obreros y campesinos, mientras los sectores de mayor solvencia económica de la localidad acudían a la Escuela Preparatoria Cuautla, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Otra versión muy difundida era que se caracterizaba por una férrea disciplina, que había mucho rigor y exigencia, que su plan de estudios estaba muy cargado de materias del área básica (matemáticas, química, física y biología) y que la exigencia era tan elevada que por ello había un alto índice de reprobación y abandono. El primer año era el “colador”; quien sobrevivía escolarmente era casi seguro que aguantaría los dos años restantes.

Este plantel se creó con profesionistas universitarios, algunos titulados, otros que nunca se titularon, los menos en proceso de concluir su formación universitaria y otros con carrera trunca (no concluyeron sus estudios). Con el paso de los años se fueron incorporando a la plantilla laboral familiares de los trabajadores; otros profesores llegaron por permuta y también hubo profesionistas a los que un amigo o conocido los recomendó con el director. El concurso de ingreso y su aplicación real que hoy conocemos son relativamente muy recientes.

La creación del plantel fue muy similar a la de muchas instituciones educativas públicas a nivel nacional. En una entrevista realizada al ingeniero Francisco León Guzmán, fundador y primer director, narra de manera pormenorizada cómo se creó la institución. Aquí presentamos una versión sintetizada de dicho testimonio.

FLG: Un grupo de amigos egresados de la escuela secundaria por cooperación Antonio Caso de la H.H. Cuautla Morelos, de las generaciones 1957 y 1958,

nos reuníamos [*sic*] con alguna frecuencia y, pensando en las necesidades del municipio, decidimos buscar, entre las amistades que logramos hacer en los años de estudios en las escuelas del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a quien nos pudieran apoyar a establecer alguna escuela secundaria técnica o general o en su caso una escuela preparatoria. Cada uno por su lado haría lo conducente para establecer contacto y así buscamos la relación con la UNAM por medio del licenciado Jesús Barrón Toledo, y en el IPN con el ingeniero Genaro Hernández Zapata, quien en ese momento era director general de Educación Tecnológica Industrial (DGETI).

En la primera semana de marzo de 1975, refiere Francisco León, me llamó por teléfono Hernán Galeana (primer subdirector y, posteriormente, director del mismo plantel) para asistir a un desayuno homenaje que se daba a distinguidos egresados del IPN: los ingenieros Víctor Bravo Ahuja, secretario de Educación Pública del Gobierno de la República; Eugenio Méndez Dourro, secretario de Comunicaciones y Transportes; César Uscanga Uscanga, subsecretario de Educación Media Técnica y Superior, y el propio ingeniero Genaro Hernández Zapata. Este evento se realizó en el Centro Libanés de la Ciudad de México.

Ahí el ingeniero León Guzmán saluda a la salida al ingeniero Hernández Zapata, quien le pide que no se retire, que al término del evento quiere platicar con él, y continúan la siguiente conversación:

GHZ: ¿A qué te dedicas, Francisco?

FLG: Estoy en Cuautla, tengo un negocio de aire acondicionado...

GHZ: Ven a trabajar conmigo.

FLG: Sí.

GHZ: Licenciado Hugo Meza Meza, te presento a Francisco León. Quiero que lo nombres director de la Escuela Secundaria Técnica de Jojutla... No, mejor mándalo a CIVAC... No, mándalo a Cuautla...

HMM: Ingeniero Hernández, le recuerdo que no tenemos plantel en Cuautla.

GHZ: ¡Pues hazlo!

Así, el ingeniero León es citado el lunes 14 de abril de 1975, en el Pasaje Catedral en el Centro Histórico de la Ciudad de México, donde se encuen-

tra con el ingeniero Daniel Reyes Estrada, director administrativo de la DGETI (primo del director general), quien le indica que ha recibido indicaciones de su jefe para elaborar y entregarle el nombramiento de director del CECYT 258 de Cuautla, con efectos de 16 de abril de 1975.

Confiesa el ingeniero Francisco León en su relato no tener información alguna de lo que significaba CECYT. En Cuautla, en Educación Media Superior (EMS), sólo existía en ese momento la Escuela Preparatoria Cuautla, perteneciente a la UAEM.

FLG: Lo primero que pensé fue en informar [*sic*] al ingeniero Ignacio Guerra Tejeda, presidente municipal, para explicarle qué era un Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos. Le entregué una copia del nombramiento y solicité su apoyo para el inicio de operaciones. Nacho, como le decíamos afectuosamente, me dice: “oye, ¿no será falso el nombramiento, puesto que no veo alumnos, ni hay un edificio?” Finalmente me prestó la oficina de Bellas Artes que se encontraba dentro del antiguo convento de Santo Domingo, a un lado de la parroquia, y ahí inicié las operaciones del CECYT número 258, el cual posteriormente cambiaría de nombre a Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios número 76 de Cuautla Morelos el 16 de abril de 1975.

Elaboré la propaganda para la invitación a los jóvenes egresados de secundaria y empecé a visitar las escuelas secundarias públicas y privadas de Cuautla para promocionar la nueva oferta educativa de la localidad. Las primeras personas a las que invité a trabajar fueron Lourdes Borbolla Mustieles, Raúl Ramírez Aranda, Antonio Rivera, Rosendo Ocampo Arteaga, Víctor F. Olvera Camacho, Laura Calderón González, Julieta Chávez Martínez, Efraín Carreño, Irma Sánchez Bolaños, Salvador Rico, Placido Nava Gómez y Francisco Martínez Romero.

Por instrucciones del ingeniero César Uscanga U., subsecretario de Educación Media, Técnica y Superior, se me autorizó utilizar las instalaciones de la Escuela Secundaria Antonio Caso para iniciar actividades escolares, pero, debido a conflictos políticos, tomé la decisión de hacerlo en el ex convento de Santo Domingo, en el centro del municipio de Cuautla.

Hubo ofrecimiento de terrenos en el poblado del Hospital, mismo que no se aceptó por falta de vías de comunicación. Tuve varias reuniones con los ejidatarios del ejido de Cuautla y, después de una junta con ellos, acordaron

ceder al plantel un terreno de 10 hectáreas, donde se empezaron a construir los edificios el mismo día que iniciamos las actividades escolares.

La ceremonia de inicio de cursos se llevó a cabo en el patio principal del convento el día 2 de octubre de 1975, con la representación del Sr. Gobernador del Estado Felipe Rivera Crespo. Acudió el Oficial Mayor de Gobierno del Estado de Morelos, el C. P. Raymundo Vera Ocampo, quien, acompañado del presidente Municipal de Cuautla, el ingeniero Ignacio Guerra Tejeda, el Regidor Pedro Benítez y un servidor, director del plantel, hizo la declaratoria de inauguración formal de los cursos del CECyT número 258 de Cuautla, Morelos.

La demanda existente permitió abrir seis grupos con 328 alumnos en tres especialidades: Bachillerato de Ciencias Físico-matemáticas con especialidad en electromecánica, Bachillerato en Ciencias Químico-biológicas y especialidad en alimentos, fermentaciones y análisis clínicos, y Bachillerato en Ciencias Económico-Administrativas.

Resulta interesante el relato de cómo se creó la institución, porque de alguna manera refleja el procedimiento bajo el cual se autorizaba la apertura de muchos centros educativos en el país. Y así fue, gracias a un grupo de profesionistas de la localidad, quienes de manera visionaria, e inquietos por generar espacios de desarrollo educativo para adolescentes del municipio, hicieron surgir esta institución educativa.

En el estado de Morelos existe actualmente un total de 296 planteles de EMS que se dividen entre los que son de sostenimiento federal, estatal, autónomo o privado. De sostenimiento federal está 1 plantel de la Dirección General del Bachillerato (DGB), 8 pertenecientes a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y 11 de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). De sostenimiento estatal hay 2 Bachilleratos y Centros de Estudios Tecnológicos Estatales, 5 Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE) y la misma cantidad de Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica (Conalep), 13 Colegios de Bachilleres, 10 planteles de Educación Media Superior a Distancia y 8 de Telebachillerato comunitario. De sostenimiento autónomo existen 10 Bachilleratos y CET de las universidades autónomas. Por último, los contabilizados de carácter privado son 223 (INEE, 2017a). El CBTis No. 76

pertenece a los planteles federales, adscritos a la DGETI, los cuales están coordinados por la SEMS, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), del gobierno federal.

El plantel se encuentra ubicado en Calzada del CECYT 258, Km. 106.5 de la carretera México-Oaxaca, en las afueras del municipio de Cuautla, Morelos. De los 11 planteles estatales que conforman el subsistema de la DGETI, el CBTis No. 76 es el más grande, el más completo en cuanto a su estructura y el que atiende la matrícula más numerosa.

El plantel se asienta sobre un terreno de una superficie total de 79 379 m², cedidos por el Comisariado Ejidal de Cuautla, tal y como históricamente se estilaba la creación y apertura de los planteles educativos en todo el territorio nacional.

Actualmente se atienden 54 grupos (18 por cada semestre) en las cinco especialidades que se ofrecen en ambos turnos: Laboratorio clínico (5 grupos), Contabilidad (4 grupos) Producción industrial de alimentos (3 grupos), Electrónica (4 grupos) y Mecánica industrial (2 grupos), para lo cual cuenta con una infraestructura física de 30 aulas, 10 laboratorios, 7 talleres, 1 Auditorio, 1 Biblioteca, 1 Sala de lectura, 1 Sala de maestros, 1 Cancha de Fútbol, 1 Cancha de Fútbol rápido, 2 Canchas de Voleibol, 3 Canchas de Basquetbol y 1 Edificio de oficinas administrativas.

Aun cuando el Sistema Nacional de Educación Media Superior dejó de operar desde 2019 con la llegada del actual gobierno federal, el CBTis No. 76 logró alcanzar el Nivel III dentro del Padrón de Escuelas de Calidad.

Importancia de un estudio socioeconómico

Un estudio socioeconómico es un proceso de diseño, aplicación, captura y análisis de información que tiene como propósito obtener datos que permitan contar con un perfil —para este caso— de una población escolar que comparte varios rasgos característicos en común, vinculados con su entorno familiar, social, sus condiciones económicas, sociales, culturales, sus antecedentes escolares, etcétera. Su contenido varía de acuerdo con el objetivo establecido previo a la elaboración del instrumento que se aplica para la recolección de datos.

Este tipo de estudios ofrece diversas bondades, ya que, en el caso de una institución educativa, permite obtener una comprensión más amplia sobre el tipo de estudiantes que ingresan a realizar sus estudios, sus condiciones materiales, las herramientas con las que cuentan o de las que carecen y en qué tipo de estructura y situación familiar viven, entre otras cosas. No es únicamente un reporte estadístico sobre cuántos poseen cierto tipo de características, sino que permite un análisis más detallado sobre cómo tales rasgos podrían afectar de manera negativa o positiva las trayectorias escolares (TE) de los estudiantes, y puede ser un buen antecedente para tomar decisiones que aporten al cumplimiento de un objetivo específico.

En agosto de 2019 se aplicó la primera encuesta, cuyo objetivo fue recabar datos relacionados con la situación económica, familiar y material de los estudiantes de nuevo ingreso pertenecientes a la cohorte 2019; por ejemplo conocer su procedencia geográfica, de qué escuelas secundarias egresaron, la escolaridad de los padres, su ocupación, entre otros aspectos. Y como ya se señaló, el propósito fue aprovechar las ventajas de este tipo de estudios, ya que es una herramienta analítica mediante la cual se identifican características significativas de la población estudiantil; a partir de allí se abre la posibilidad de definir y desarrollar políticas acordes con el tipo de estudiante que se atiende (García, 2008).

La población de la cohorte comprende un total de 911 estudiantes, 52.5% son mujeres y 47.5% son hombres; sus edades oscilan entre los 14 y los 16 años²⁰ y todos son de nacionalidad mexicana. Una vez inscritos, quedaron distribuidos en un total de 18 grupos, de entre 45 y 55 estudiantes, divididos en las cinco especialidades que oferta la institución: Laboratorista clínico, Producción industrial de alimentos, Mecánica industrial, Contabilidad y Electrónica. Debido a la alta demanda que tiene este plantel en la región oriente del estado de Morelos, es oportuno mencionar que alrededor de 40% de aspirantes no fueron aceptados con base en los resultados del examen de admisión, dada la capacidad instalada, tanto de recursos humanos como por la infraestructura física.

²⁰ Cabe advertir que el levantamiento de este estudio socioeconómico se realizó en el mes de agosto del 2019, justo en el momento en el que los aspirantes aceptados acudían a realizar su proceso de inscripción al plantel.

Contexto de procedencia de los estudiantes de nuevo ingreso

De acuerdo con el último censo (2020) de población, en Morelos habitan alrededor de 1 971 520 habitantes (48.2% hombres y 51.8% mujeres). En comparación con el censo de 2010, la población experimentó un notable crecimiento de 10.9%. Los municipios con mayor población son Cuernavaca (378 476 habitantes), Jiutepec (215 357 habitantes) y Cuautla (187 118 habitantes). Los rangos de edad que concentraron mayor población fueron 15 a 19 años (166 654 habitantes), 10 a 14 años (164 177 habitantes) y 20 a 24 años (162 146 habitantes). Entre ellos concentraron 25% de la población total de la entidad (INEGI, 2020a).

En cuanto a la población económicamente activa en la entidad, para 2020 fue de 63.6%, porcentaje del cual 56.9% hombres y 43.1% mujeres (INEGI, 2020a). Las ocupaciones que concentran mayor número de trabajadores fueron éstas: empleados de ventas, despachadores y dependientes en comercios (55 100 personas), trabajadoras(es) domésticos (48 500 personas) y comerciantes en establecimientos (47 900 personas). Se registraron 20 800 desempleados, lo que representa una tasa de desempleo de 2.4%. Los sectores económicos que concentraron más unidades económicas en Morelos fueron el comercio al por menor (44 009 unidades), servicios de alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas (14 365 unidades) y actividades gubernamentales (13 520 unidades) (INEGI, 2019a).

Es necesario advertir que un elemento importante en la economía de la entidad lo significan las remesas que los trabajadores que radican en los Estados Unidos de América (documentados e indocumentados) envían a sus familiares. En este rubro, los municipios con mayores ingresos fueron Cuautla (US\$49 980 000), la capital del estado Cuernavaca con (US\$49 930 000) y Jiutepec (US\$25 380 000), (Banco de México [Banxico], 2022).

En Morelos el ingreso corriente total trimestral en 2020 fue de \$24 558. Las principales fuentes de ingreso de los hogares fueron por concepto del trabajo (61.4%) y por transferencias (21.4%) (INEGI, 2021). En el mismo periodo el gasto corriente monetario trimestral fue de \$15 642. Los princi-

pales gastos corrientes de los hogares fueron alimentación (40.6%), transporte (18.7%) y vivienda (9.36%) (INEGI, 2020c).

Por lo que corresponde a los flujos migratorios, Morelos recibió en los últimos cinco años a 7 030 personas. En cuanto a la migración interna, la mayor cantidad de personas llegó de la Ciudad de México (25.8%), de Guerrero (23.4%) y del Estado de México (19.2%) (INEGI, 2020b).

En cuanto a la escolaridad de la población, de acuerdo con datos publicados por el INEGI (2020b), aparecen registrados en educación básica 48.9%, 24.7% en media superior y 21.3% en licenciatura. Hay 5% de habitantes en Morelos sin escolaridad, lo que representa alrededor de poco más de 98 500 habitantes. En Morelos el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 9.8, lo que equivale a casi el primer año de bachillerato.

En Morelos, según las cifras oficiales publicadas en 2020, las opciones de servicios de salud que atienden a la mayor cantidad de la población son el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) (43.5%), el Instituto de Salud y Bienestar (Insabi) (43.6%), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores al servicios del Estado (ISSSTE) (10.8%), IMSS bienestar (0.4%), Petróleos Mexicanos (Pemex), Secretaría de la Defensa Nacional y Secretaría de Marina (0.8%) e instituciones privadas (1.7%) (INEGI, 2020a).

El coeficiente o índice de Gini es una medida estadística diseñada para representar la distribución de los ingresos de los habitantes, en concreto la inequidad entre éstos.²¹ En 2020, en Morelos, los municipios con menor desigualdad social, de acuerdo con el mencionado indicador, fueron Coatlán del Río (0.343), Tlaltizapán de Zapata (0.355), Amacuzac (0.355), Tlayacapan (0.356) y Jantetelco (0.358). Por otro lado, los municipios con menor igualdad social por esta métrica fueron Cuernavaca (0.413), Atlatlahucan (0.412), Hueyapan (0.411), Xoxocotla (0.406) y Jonacatepec de Leandro Valle (0.404) (Gobierno de México, s. f.).

Por otra parte, el porcentaje de la población en situación de pobreza en Morelos es de 50.8%, es decir, la población cuyo ingreso es inferior al valor de la línea de bienestar y padece, al menos, una carencia social (INEGI, 2018), mientras que 7.4% se encuentra en pobreza extrema. Ciertamente estos son datos que inciden directamente en las oportunidades de desarrollo educa-

²¹ Índices más cercanos a 0 representan más equidad entre sus habitantes, mientras que valores cercanos a 1 expresan máxima inequidad entre su población.

tivo de los jóvenes que ingresan al tipo medio superior y que afectan de diversas maneras su permanencia en la escuela. Otro dato preocupante en el estado es la tasa de informalidad laboral, que se encuentra en 66.83%. El INEGI describe este indicador como

[...] La población ocupada laboralmente vulnerable, ya sea por la naturaleza de la unidad económica para la que trabajan o por carecer de un vínculo laboral no reconocido por su fuente de trabajo de acuerdo con el orden legal vigente. En esta categoría se incluyen: *i*) los ocupados que laboran en unidades económicas no registradas (sector informal); *ii*) los trabajadores del servicio doméstico remunerado que no tienen seguridad social; *iii*) los ocupados por cuenta propia en la agricultura de subsistencia; *iv*) los trabajadores no remunerados; *v*) los trabajadores subordinados y remunerados cuyos servicios son utilizados por unidades económicas registradas y que laboran sin la protección de la seguridad social (INEGI, 2018).

Aunado a esto se suma que, en Morelos, 12.8% de la población ocupada se encuentra en lo que el INEGI denomina condiciones críticas de ocupación, es decir, cuando la población ocupada trabaja menos de 35 horas a la semana por razones de mercado o trabaja más de 35 horas semanales con ingresos mensuales inferiores al salario mínimo, o bien labora más de 48 horas semanales pero gana menos de dos salarios mínimos (INEGI, 2018).

El panorama en el municipio de Cuautla, de donde proviene 60.2% de los estudiantes de la cohorte 2019 del CBTis No. 76, no es más alentador. De acuerdo con los resultados trimestrales de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), presentados por el INEGI, tan sólo en Cuautla, en el último trimestre de 2019, hubo un aumento de 2.1% de la población que se encuentra laborando en el sector informal. En total un 67.2% de la población de 15 años está inmersa en el empleo informal; además, Cuautla se encuentra catalogado como un municipio en el que el mercado informal se mantiene al alza (Gaviña, 2019).

En consecuencia, que un(a) estudiante abandone permanentemente los estudios lo coloca en un panorama laboral inseguro, en el cual predomina la informalidad. Esto condiciona a diversas situaciones de vulnerabilidad, que van desde sobrexplotación a cambio de salarios paupérrimos, con los

cuales, además, no gozarán de seguridad social o algún tipo de prestación, lo cual obstaculizará la movilidad social. En el ciclo escolar 2019-2020, en Morelos, la tasa de abandono escolar fue de 14.7%, con una tasa de eficiencia terminal de 61.5% (Mejoredu, 2021).

Éste no es el único reto que podría enfrentar un(a) estudiante que abandone los estudios. Morelos no sólo tiene problemas en el aspecto laboral; también los tiene en cuestión de seguridad; suponer que todos(as) los(as) que abandonan las aulas irán a trabajar en un empleo, formal o informal, sería bastante ingenuo, sobre todo por la crisis de violencia e inseguridad.

De este modo, es posible percatarse de que los estudiantes, sean o no originarios de Cuautla, se encuentran todos los días rodeados por la violencia y en riesgo potencial —en caso de abandonar sus estudios— de ser cooptados por el crimen organizado. Es por ello que la posibilidad de cursar y terminar en el tipo medio superior no sólo les otorga la oportunidad de acceder al tipo educativo superior, sino también la de obtener habilidades necesarias para insertarse en el mercado laboral si así lo requieren; al mismo tiempo, es una barrera que los aparta de las dinámicas violentas y delictivas que aquejan a la entidad, de tal manera que con ello la escuela evita que los jóvenes terminen enrolados en actividades ilícitas o víctimas de dichas actividades.

Un indicador determinante en lo que va del siglo XXI para establecer márgenes de bienestar social es el de la seguridad. En 2021, 14.6% de los hombres mayores de 18 años de Morelos percibieron seguridad en su entidad federativa, mientras que 9.46% de mujeres mayores de 18 años compartieron dicha percepción. A nivel de personas, los hombres del estrato sociodemográfico medio bajo percibieron mayor seguridad (16.9%), mientras que las mujeres percibieron mayor seguridad en el estrato socioeconómico bajo (11%).

Las denuncias de ilícitos con mayor ocurrencia durante diciembre 2022 fueron por robo, amenazas (385) y violencia familiar (354), los cuales abarcaron un 59.4% del total de denuncias del mes. Al comparar el número de denuncias en diciembre 2021 y diciembre 2022, aquellas con mayor crecimiento fueron corrupción de menores (500%), hostigamiento sexual (350%) y otros delitos contra la sociedad (300%) (INEGI, 2019b).

Más allá de los indicadores, la situación en Morelos ha empeorado drásticamente en cuanto a los índices de delitos cometidos y la inseguridad que

se vive y padecen los habitantes de la entidad. Cada vez son más frecuentes los hechos sangrientos cometidos entre la población joven, y la extorsión ha minado la actividad empresarial y comercial.

Como ya se mencionó anteriormente, el plantel seleccionado para este estudio de caso se encuentra ubicado en el municipio de Cuautla, el cual es considerado el segundo más importante de la entidad (por debajo de la capital, Cuernavaca). Su población —de acuerdo con el censo de población y vivienda de 2020— es de 187 118 habitantes, es decir, 9.4% del total de la población de la entidad compuesta por 36 municipios.

La población del municipio está conformada por 48% de hombres y 52% mujeres. En comparación con 2010, la población en Cuautla creció 6.8%. Los rangos de edad que aglutinaron mayor población fueron los segmentos de 15 a 19 años (15 842 habitantes), 20 a 24 años (15 344 habitantes) y 10 a 14 años (15 229 habitantes). Estos tres representaron 24.8% de la población total (INEGI, 2020a).

La población económicamente activa (PEA) del municipio en 2020 fue de 98.2%, (55.2% hombres y 44.8% mujeres) (INEGI, 2020a). Según datos del Censo Económico 2019, los sectores económicos que concentraron más unidades económicas en Cuautla fueron comercio al por menor (6291 unidades), servicios de alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas (2 130 unidades) y otros servicios y actividades gubernamentales (1 900 unidades). Según datos del mismo censo, los sectores económicos con mayores ingresos totales en Cuautla fueron comercio al por menor (\$13 567 000 000), industrias manufactureras (\$9 347 000 000) y comercio al por mayor (\$8 259 000 000) (INEGI, 2019a). En el tercer trimestre de 2022, Cuautla registró un monto de remesas recibidas de casi 50 000 000 de dólares (Sistema de Información Económica, 2022). Resulta notorio y preocupante el incremento acelerado y constante del sector comercial informal y la incorporación a éste de cada vez más población joven.

En cuanto a la cobertura de servicios de salud más utilizadas en Cuautla, están el IMSS (46%), Insabi (37.4%), ISSSTE (15%), IMSS Bienestar (0.5%), Pemex, Defensa o Marina (1.3%), Institución privada (0.9%) y otra institución (0.4%) (INEGI, 2020a).

Con relación a los datos para el ámbito educativo, sus indicadores son muy similares a los que promedia la entidad en su conjunto: educación bá-

sica 45.9%, media superior 26.6%, licenciatura 22.4%, sin escolaridad 4.9% y no especificado (0.2%). La tasa de alfabetización de la población entre 15 y 24 años fue de 98.9%, mientras que los de 25 años o más fue de 94.8% (INEGI, 2020a).

Para el año 2020 el índice de Gini en Cuautla fue de 0.38; 42.9% de la población se encontraba en situación de pobreza moderada y 8.38% en situación de pobreza extrema. La población vulnerable por carencias sociales alcanzó 24.9%, mientras que la población vulnerable por ingresos fue de 8.68%. Las principales carencias sociales de Cuautla para dicho año fueron acceso a la seguridad social, a los servicios de salud y a la alimentación, seguramente impactados por los efectos directos e indirectos de la pandemia por COVID-19 (Gobierno de México, s. f. b.).

Las denuncias con mayor ocurrencia durante diciembre de 2022 fueron por robo (125), amenazas (63) y lesiones (62), los cuales abarcaron 56.3% del total mensual. Al comparar el número de denuncias con las de diciembre de 2021 y diciembre de 2022, aquéllas con mayor crecimiento fueron despojo (100%), abuso de confianza (75%) y homicidio (38.5%) (INEGI, 2019b).

Según datos del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SNSP) actualizados al mes de noviembre de 2022, dados a conocer en el portal electrónico de *El Financiero* (2022), Morelos ocupa el cuarto sitio a nivel nacional en cuanto a tasa de víctimas de homicidio doloso por cada 100 000 habitantes, con 51.4%, muy por encima de la media nacional, que es de 28.8%. La entidad se sitúa solamente por debajo de Colima, Zacatecas y Baja California, éstos con una tasa de 99.2%, 72.1% y 66.7% respectivamente. Aunque, lamentablemente, para la población morelense, los asesinatos no son el único problema en el tema de la seguridad y violencia, ya que el feminicidio y el secuestro son otros de los delitos de alto impacto en los que la entidad se sitúa entre los primeros lugares en el contexto nacional.

Los registros del SNSP indican que Morelos es segundo lugar en víctimas de feminicidio por cada 100 000 habitantes, con una tasa de 3.2%, debajo del estado de Colima, que registra 4.4%. Mientras que, en el delito de secuestro, la entidad también se coloca en el segundo puesto a nivel nacional, con una tasa de 1.29 víctimas por cada 100 000 habitantes, superada sólo por el estado de Chihuahua, que registra una tasa de 1.7%.

Sin duda, este contexto en el que se desenvuelven los jóvenes no sólo impacta de una manera desfavorable la vida de ellos, sino también ensombrece sus aspiraciones y expectativas.

La EMS en Morelos

De acuerdo con Mejoredu (2021), en el estado de Morelos, en 2020, 100 192 habitantes se encontraban en el rango de edad para cursar el bachillerato. La matrícula total de estudiantes en la entidad en dicho tipo educativo fue de 74 708, de los cuales 37 045 (49.6%) estaban matriculados en el bachillerato tecnológico, 34 927 (46.8%) en el bachillerato general y apenas 2 736 (3.7%) en el nivel de técnico profesional o capacitación para el trabajo. En los últimos diez años ha sido notable el crecimiento de las opciones educativas que ofrecen, en paralelo al núcleo básico, una formación como técnico profesional que habilita al joven para incorporarse al mercado laboral, aunque también esta situación nos advierte de la escasa oferta educativa pública en educación superior en la entidad.

La planta académica que atendió en 2020 a la matrícula estatal de EMS fue de 3 005 docentes en el bachillerato general (55.8%), 2215 (41.2%) en el bachillerato tecnológico y 458 (8.5%) docentes en el nivel de formación para el trabajo y profesional técnico (*sic*). En total, se encuentran registrados en Morelos 5 382 docentes en la EMS. Dicha atención se dio en 159 escuelas, para el caso del bachillerato general, y 60 planteles de bachillerato tecnológico, los cuales representan respectivamente 57% y 21.5%

Llama la atención el crecimiento de la oferta educativa privada en la última década y su baja composición de estudiantes por grupo con relación a la población atendida en planteles públicos (en el plantel sujeto de estudio, los grupos inician con 55 estudiantes, muy por encima de la cantidad registrada en los grupos de planteles privados).

La oferta educativa de sostenimiento federal en Morelos se compone de 23 planteles (DGETA, DGETI, DGB), en tanto que de sostenimiento estatal y control administrativo centralizado suman ya 41 planteles (CECYTE, Conalep, Cobaem, EMSAD y Telebachillerato comunitario).

Por lo que respecta a la oferta educativa instalada de carácter pública autónoma, en Morelos existen 9 planteles coordinados por la UAEM. De sostenimiento privado, están registrados en la entidad 196 bachillerato particulares. La tasa de abandono escolar para Morelos (en 2020) fue de 14.7%, mientras que la eficiencia terminal por cohorte apenas rebasó 61% (Mejoredu, 2021). De esa oferta educativa estatal, en Cuautla operan 35 instituciones, en su mayoría, de sostenimiento privado o particular.

De acuerdo con su página oficial, el CBTis No. 76 surgió para dar respuesta a la necesidad de formación de capital humano, tanto en el nivel técnico-profesional que permita a los egresados insertarse en el mercado laboral, como en la orientación propedéutica para aquellos casos en que los jóvenes deseen y puedan continuar estudiando en el tipo superior, es decir, ofrece una formación bivalente.

Se había mencionado previamente que este plantel goza de un buen prestigio social y preferencia en Cuautla y en la región oriente de la entidad, debido a que, entre otras razones, ha formado en sus aulas a varias generaciones de familias, además de mantener un involucramiento social, activo y continuo de sus estudiantes en diversos eventos sociales y culturales del municipio. Tradicionalmente es tomado como referente obligado entre los 11 planteles de la DGETI en Morelos. Una consecuencia palpable de esta buena reputación y trayectoria se encuentra en el porcentaje de elección como primera opción por los jóvenes al egresar de la escuela secundaria. De 911 estudiantes que ingresaron en la cohorte 2019, 98.9% afirmó que el CBTis No. 76 fue su primera opción para continuar estudios de tipo medio superior. Aquí se muestran algunos testimonios (véase tabla III.1).

Revisando los testimonios de los estudiantes cuando recién ingresaron, particularmente con relación a por qué habían seleccionado esta oferta educativa, sólo una minoría ligeramente mayor a 1% (alrededor de 11 jóvenes) hizo comentarios en el sentido de que o bien sus padres de familia habían tomado completamente la decisión, o bien no habían aprobado en su primera opción, que no era el CBTis No. 76. Llama la atención un porcentaje muy elevado de respuestas (poco menos de 50%) que aludió a la tradición, es decir, una especie de destino manifiesto según el cual, si los padres o los hermanos realizaron su bachillerato en dicho plantel, ellos también deben acudir a él.

Tabla III.1. ¿Por qué decidió estudiar en el CBTis No. 76?

<i>Formación académica generacional en la familia</i>	<i>Trabajo</i>	<i>Prestigio</i>	<i>Continuidad de TE en el tipo Superior</i>
Decidí ingresar al CBTis porque mi hermana mayor es egresada de este plantel y me enorgullece poder ser parte del CBTis No. 76 (Hombre)	Para mí, el CBTis No. 76 siempre ha sido una buena opción. Es una escuela reconocida y tiene todo lo que se necesita para hacer un buen bachillerato y sobre todo que cuenta con carrera técnica que nos ayuda a poder desempeñarnos en alguna fuente de trabajo y seguir estudiando la universidad (Hombre)	Porque tiene un nivel académico muy alto y excelente prestigio; es por eso que en estos tres años que estaré me prepararé para seguir estudiando a nivel superior (Mujer)	Porque mi deseo es estudiar Biología y necesitaba ingresar a una escuela que tuviera la carrera de Laboratorista clínico; además, esta escuela tiene muy buen prestigio académico (Mujer)
Porque mi mamá y tíos estudiaron en el CBTis No. 76 y todos son profesionistas. Me gusta el área de Laboratorista clínico (Mujer)	Por incluir una carrera corta para el caso de no tener la posibilidad de continuar estudiando y en caso de poder hacerlo tiene la opción de poder continuar con estudios universitarios (Mujer)	Porque es una institución educativa que me ofrece la especialidad que requiero para continuar mis estudios a nivel medio superior, y porque es una institución con muy buen prestigio (Hombre)	Me interesa la especialidad para el tipo de carrera que en un futuro quiero cursar de médico cirujano (Mujer)
Porque ahí estudia mi hermano y tienen la carrera técnica que deseo estudiar. Mi tía y mi padre estudiaron ahí y me han comentado que es de las mejores escuelas y tienen el mejor plan de estudios (Mujer)	La principal razón es la carrera técnica ya que, al tener la necesidad de dejar de estudiar, podría ingresar a un trabajo y así con la carrera técnica poder aportar ingresos y apoyarme económicamente (Mujer)	Decidí ingresar al CBTis No. 76 porque es una escuela de prestigio y me interesó la especialidad de Laboratorista clínico (Mujer)	Porque el nivel académico que tiene puede cubrir mi proyecto de vida. Éste consiste en formarme académicamente para acceder a una universidad pública y tener como opción estudiar medicina (Hombre)
Porque ya sabía que el nivel de educación era bueno y ahí podría aprender sobre la carrera que yo quería y además por tradición familiar (Mujer)	Porque es una buena escuela. Ahí está la carrera técnica que quiero y en esa escuela puedo salir bien preparada y con los papeles que me den al terminar puedo conseguir un trabajo (Mujer)	Porque es una de las mejores escuelas de Cuautla y me interesaron mucho sus carreras (Hombre)	Es la institución que cuenta con la carrera de Laboratorista clínico, lo que me permitirá continuar con mi aspiración de seguir estudiando medicina (Mujer)
Porque tenemos muy buenas referencias respecto al plantel, y está muy destacado a todo nivel medio superior, y porque una hermana mía estudió ahí y en estos momentos ella se encuentra con un buen trabajo (Hombre)	Entré al CBTis No. 76 por tener más oportunidades para ayudar a mi familia con los gastos del hogar (Hombre)	Porque aquí está la especialidad que yo deseo estudiar, además de que sé del prestigio del CBTis No. 76 (Mujer)	Porque está la especialidad de Laboratorista clínico y de grande quiero ser ingeniera genética o criminóloga, además de que de todas era mi mejor opción (Mujer)

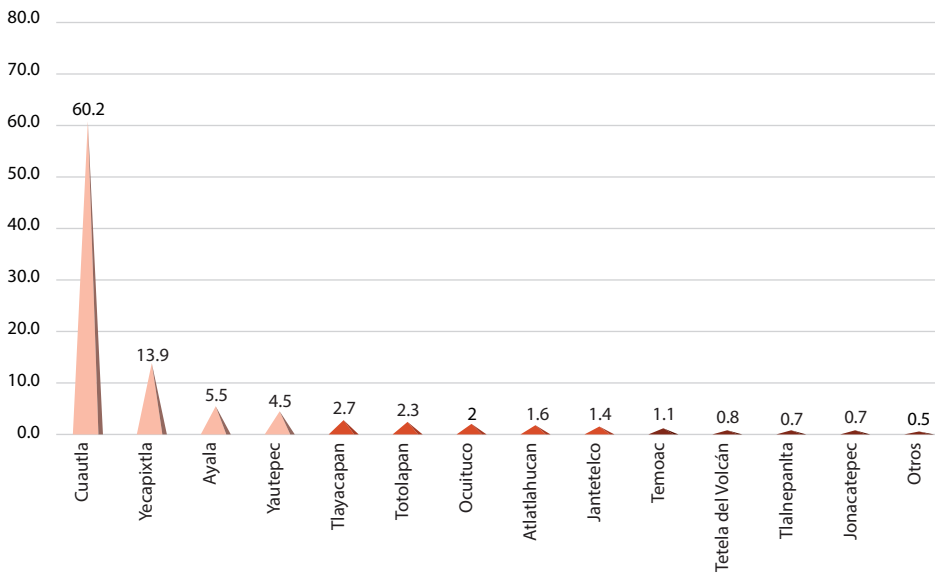
Por contar con la carrera técnica en Producción de alimentos y por comentarios de mi papá debido a que él estudió en el CBTis No. 76. Es una escuela que promueve el conocimiento, la disciplina, además de tener un reconocimiento por los maestros y sus alumnos egresados (Mujer)	El hecho de que al graduarme pueda trabajar, ya que contaría con una carrera técnica que me da la oportunidad de poder estar en un empleo y a la vez seguir mis estudios (Mujer)	Porque es una de las mejores escuelas de la entidad y tiene la especialidad que quiero estudiar para continuar mis estudios (Hombre)	La razón por la que decidí ingresar al CBTis No. 76 es porque en un futuro me gustaría especializarme en nutrición y pienso que la especialidad en alimentos me impulsará a esa área (Hombre)
Porque es una buena escuela y porque mis hermanos estudiaron aquí (Hombre)	Porque cumple con los estándares educativos necesarios para realizar actividades eficientes en el campo laboral; asimismo, es la mejor herramienta para poder seguir mis estudios profesionales universitarios (Mujer)	Porque es una escuela de excelente prestigio y tiene una especialidad que a mí me interesa y me encamina a mis estudios superiores (Mujer)	Hace muchos años mis familiares cursaron su bachillerato en esta institución y en esa época esta escuela tenía el mejor prestigio, tanto académicamente como por las carreras que ofrecen. Son lo más apegado a la ingeniería que deseo estudiar posteriormente (Hombre)
Porque me gusta la escuela, es muy buena en cuestión académica y porque ahí estudiaron mis hermanas (Mujer)	Por su alto nivel académico, además de que, cuando te gradúas, sales con una carrera técnica, que te permite enfocarte en algún sector laboral (Mujer)	Porque cuenta con la carrera que quiero estudiar,, además de un excelente prestigio a nivel académico (Hombre)	Me sirve para el nivel superior (síc) que necesito. Creo que los estudios de esta institución me servirán para lo que quiero estudiar más adelante (Mujer)
Porque la mayoría de mi familia ha estudiado aquí y porque cuando mi hermano entró yo decidí entrar ahí también (Mujer)	Por el nivel académico y por salir como técnica en la especialidad y con más oportunidad de trabajo (Mujer)	Porque es una de las escuelas más prestigiosas del municipio; aparte, cuenta con carrera técnica (Mujer)	Porque es una buena institución con un buen nivel académico y deseo estudiar medicina (Hombre)
Por la calidad de enseñanza que ofrece la institución, porque ahí estudió y egresó mi hermana; además, por el ambiente y la seguridad también cumple mi proyecto de vida (Hombre)	Porque es un plantel que permite ejercer un oficio laboral para mi desarrollo personal (Hombre)	Por su gran prestigio. Existen estadísticas en las que la mayoría de los alumnos egresados logran colocarse en alguna escuela de tipo superior, además de que ya algunos familiares salieron con su diploma de técnicos en la especialidad que cursaron (Hombre)	Por la especialidad. Mi objetivo es continuar con una carrera de medicina y el CBTis No. 76 es un buen cimiento para mí (Mujer)
Por presión de mis padres; sin embargo, me llamó la atención el plantel (Mujer)	Porque me lo recomendaron mis papás. Aquí estudió mi hermano y porque no quedé en la opción que había escogido. (Hombre)	Porque me lo recomendaron mis papás (Hombre)	Por tradición (Mujer)

FUENTE: elaboración propia a partir de la información del estudio socioeconómico aplicado en agosto 2019.

Zona de influencia del CBTis No. 76

Pese a que Cuautla es el municipio del que proviene la mayor parte de los estudiantes (60.2%) del CBTis No. 76, la institución da cobertura a una zona de influencia bastante amplia. Es considerada una opción viable para cursar el tipo medio superior, por encima de las ofertas educativas que hay en los demás municipios (véase figura III.1).

Figura III.1. Municipios de procedencia de la cohorte de alumnos 2019

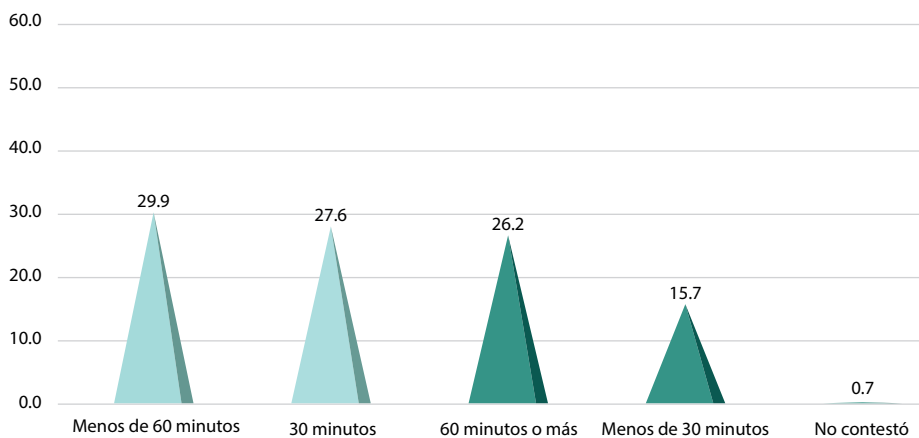


FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

Es posible apreciar en la figura III.1, que Cuautla, Yecapixtla, Yautepec y Ayala son los municipios de donde procede la mayor cantidad de estudiantes, empero eso no limita que la zona de influencia de la institución se expanda a 13 municipios más, es decir, de 36 municipios en el estado (Diario Oficial de la Federación, 2020), el CBTis No. 76 cuenta con estudiantes vecinos de 17, lo que significa que su zona se extiende a prácticamente 47.2% del estado y, de acuerdo con la modificación cartográfica de la entidad, su influencia abarca la zona oriente en su totalidad y gran parte de la zona norte.

Sin embargo, más allá de que esto signifique que la institución cuenta con un posicionamiento importante en el estado, ello también quiere decir que las condiciones de los estudiantes empiezan a diferenciarse desde el momento en que salen de sus hogares para dirigirse a la escuela. No es lo mismo salir de una colonia del centro de Cuautla que de Casasano o de alguna colonia de la periferia, mucho menos trasladarse desde otra localidad. Deben considerarse varios elementos: tiempo de traslado, costo de pasajes, de la gasolina en caso de disponer de un auto, la posibilidad de desayunar o no en casa etcétera. En la siguiente figura es posible apreciar el tiempo de traslado del domicilio a la institución: 26.2% tarda una hora o poco más, mientras que sólo 15.7% posee la ventaja de llegar al plantel en menos de media hora.

Figura III.2. *Tiempo de traslado del domicilio a la institución*



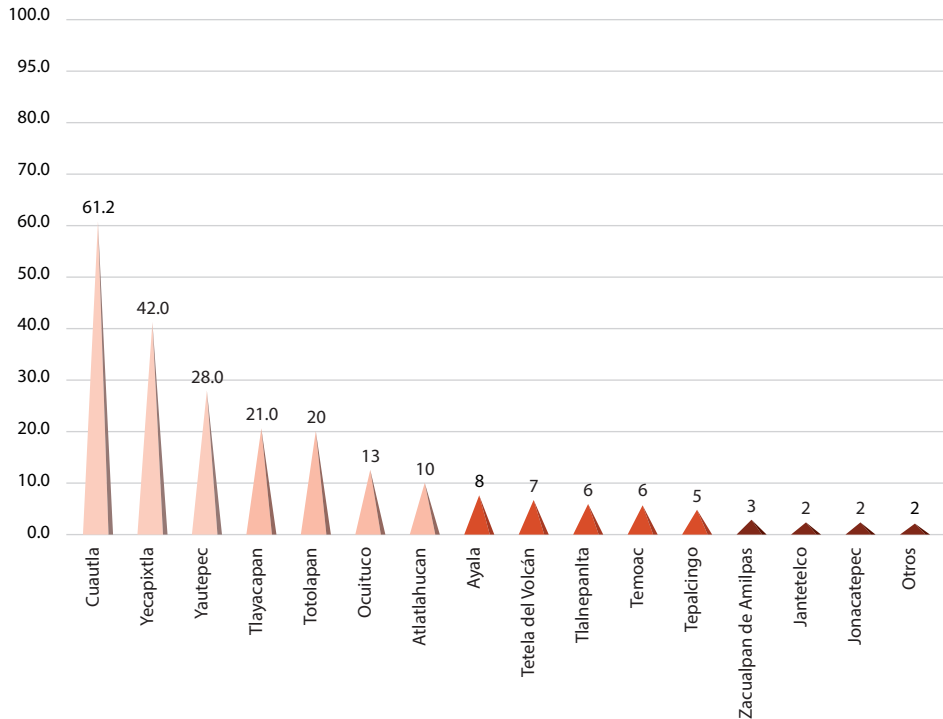
FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

Ahora bien, aun cuando el tiempo de traslado se encuentra estrechamente relacionado con el lugar de procedencia, ello no implica que los(as) estudiantes originarios de Cuautla no puedan tardar una hora o poco más en su trayecto, tomando en cuenta que hay algunos que viven en colonias con un servicio de transporte público de mala calidad y calles de difícil acceso. De acuerdo con la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), Cuautla se ubica en una posición de baja marginación; no obstante, eso no cambia el hecho de que existan colonias que poseen un grado alto de margina-

ción, según lo señala el catálogo de localidades de dicha dependencia. Por ellos es posible apreciar en la figura III.3 los municipios de origen de los estudiantes que tardan entre una hora y poco más para llegar a la institución, y que hay algunos que radican en Cuautla que demoran en su traslado tanto como los provenientes de otros municipios.

Estas condiciones pueden reflejarse en las TE de los estudiantes por motivos relacionados con el costo del pasaje, el tiempo que tardan los estudiantes en arribar al plantel, o que en ocasiones les impide llegar puntualmente a sus clases. Otra repercusión es la dificultad para que los jóvenes permenzcan en el plantel trabajando en equipos las tareas asignadas.

Figura III.3. Más de 60 minutos de traslado del domicilio a la institución

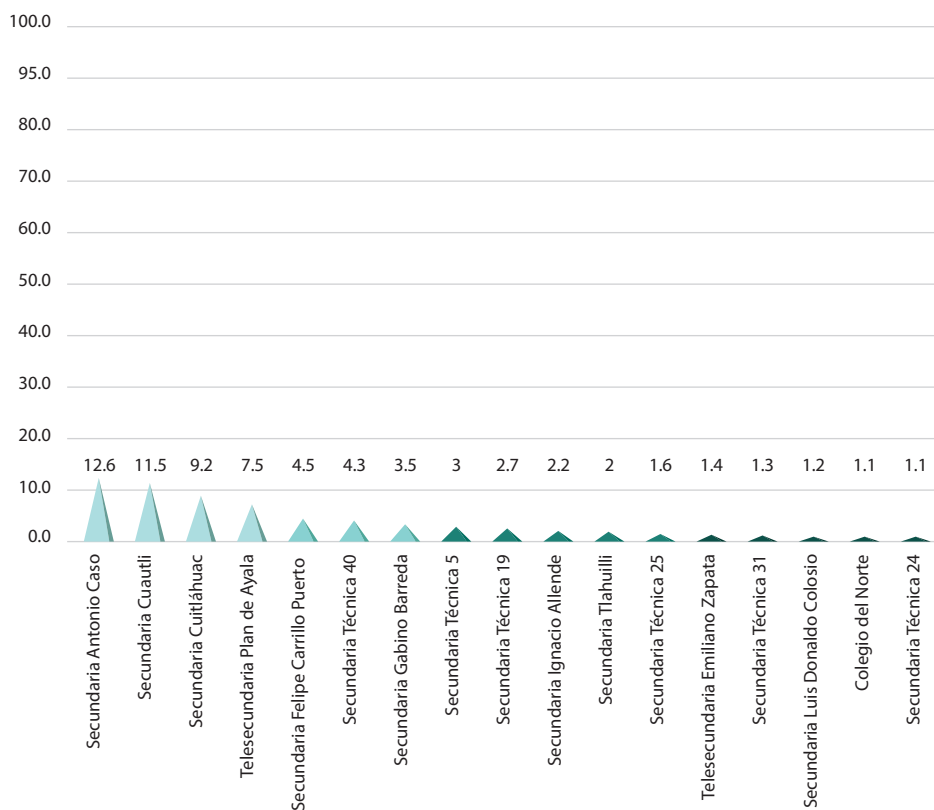


FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

Como se ha mostrado, la zona de influencia de la institución es sumamente amplia, producto de más de cuatro décadas de trayectoria y diversas

generaciones tanto de docentes como de estudiantes que se encargaron, de una u otra forma, de ampliar cada vez más la zona de alcance. Otro elemento que proporciona información relevante es saber de qué escuelas secundarias provienen los alumnos de la cohorte 2019. En la figura III.4 se muestran dichas escuelas.

Figura III.4. Secundarias de procedencia de la cohorte de alumnos 2019



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

Al agrupar las secundarias, destaca que casi la mitad (45.7%) corresponde a escuelas de donde proviene 0.3% o menos de la población escolar de la cohorte, de modo que las escuelas que concentran el mayor porcentaje representan 54.3%, el cual se distribuye sobre todo en secundarias ubicadas en el municipio de Cuautla, salvo la secundaria Felipe Carrillo, que

se encuentra en el municipio de Yecapixtla y que corresponde al segundo municipio de donde provienen más estudiantes. Esta secundaria agrupa 4.10%. Cabe resaltar que de estas siete secundarias proviene poco más de 50% de la población; las secundarias Antonio Caso, Cuautli y Cuitláhuac son las que más alumnos aportan a la cohorte 2019 (34.1%). Prácticamente tres de cada diez estudiantes provienen de alguna de estas tres secundarias.

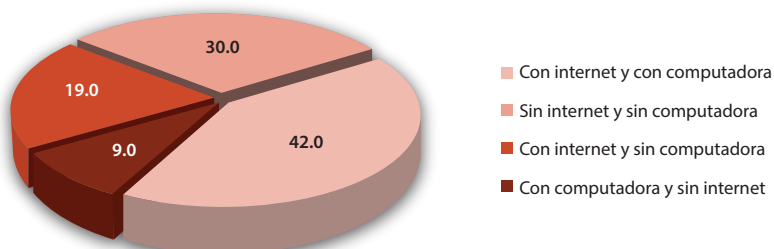
Condiciones materiales de vida de los estudiantes de nuevo ingreso

Cuando nos referimos a las condiciones materiales de vida de los(as) estudiantes, hablamos de aquellas situaciones generales de su vida cotidiana, las cuales están estrechamente relacionadas con su bienestar individual y familiar, la conformación de su familia y, por supuesto, la apropiación del uso de espacios domésticos, como sería, en este caso, su vivienda. Por otra parte, también se analiza el acceso que tiene esta población a diversas herramientas, equipos y condiciones que les permiten desarrollarse plenamente como estudiantes, es decir, todas aquellas circunstancias que pueden beneficiar o afectar su desempeño escolar, tales como el acceso a internet o la posesión de una computadora y aspectos que implican la organización de su núcleo familiar, como sería quién ejerce el papel de proveedor en sus hogares o cuántos de ellos trabajan y en qué condiciones. Es importante indagar al respecto, ya que 38.9% de los estudiantes de EMS en Morelos sufren de marginación en grado alto o muy alto (INEE, 2015).

A continuación, se muestran figuras y tablas donde se cuantifican las condiciones materiales de los miembros de la cohorte 2019. El objetivo no es sólo detectar aquellas generalidades en la población, sino también las particularidades que determinan que cierto sector de la cohorte se encuentra en condiciones poco óptimas o, en todo caso, insuficientes, lo que les podría complicar o incluso impedir el objetivo de concluir sus estudios, de tal modo que sus trayectorias queden interrumpidas. La siguiente gráfica expone el acceso a herramientas básicas para su formación.

A nivel nacional, 72% de los estudiantes de EMS cuentan con internet (SEMS, 2019). De manera similar, del total de la población de la cohorte, casi

Figura III.5. Acceso a internet y posesión de computadora



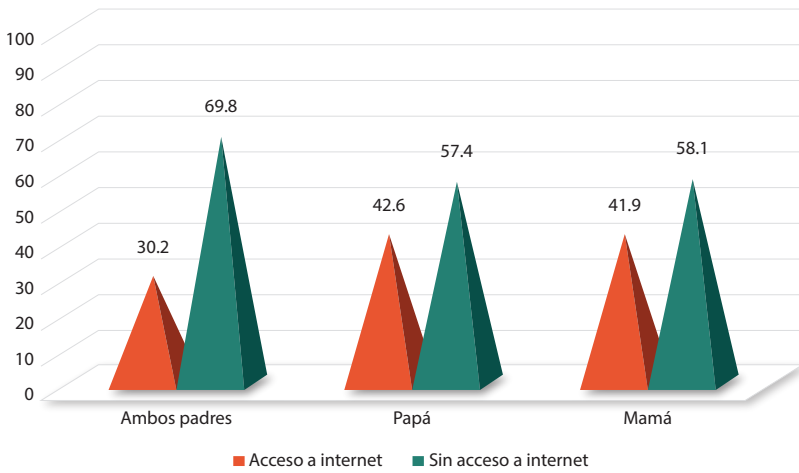
FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

30% no tiene acceso ni a internet y mucho menos posee una computadora, es decir, a tres de cada diez estudiantes se les complicará —de alguna manera— cumplir con la demanda de tareas o proyectos relacionados con el uso de computadora o con la búsqueda de información en la red, lo cual los colocará en desventaja frente a 61.1% que cuenta con dicho servicio y equipo. Por otra parte, es posible percatarse de que poco menos de la mitad (42.50%) cuenta con ambas herramientas. Como se podrá constatar más adelante, cuando se aborden las TE durante la pandemia, estas condiciones impactaron el tipo de trayectoria del estudiantado.

El impacto que tiene el acceso o no a ciertas herramientas se traduce en desventajas y en costos adicionales que no siempre se pueden cubrir, como pagar la renta de una computadora con acceso a internet, imprimir, fotocopiar, etcétera. Ahora bien, se podría tener la idea errónea de que aquellos(as) que no gozan de internet provienen de una familia en la que no hay un padre que sea el proveedor económico; no obstante, en la figura III.6 es posible apreciar que en realidad la brecha de acceso según el sostén económico no es significativa.

Las condiciones económicas y laborales en la entidad son, en efecto, precarias. Hombres y mujeres proveedores no presentan una diferencia significativa en el acceso a conectividad, y los hogares donde ambos padres son proveedores superan en apenas poco más de 10% a los hogares con un solo proveedor. Una diferencia significativa que se presenta entre los hogares con ambos padres proveedores es que sólo 30.2% de este tipo de hogares no cuenta con acceso a internet. Este porcentaje se incrementa en los hogares con un solo proveedor, ya sea la madre (41.9%) o el padre (42.6%)

Figura III.6. Acceso a internet en hogares según el sostén económico



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

(véase figura III.6). Llama la atención que, desde antes de la pandemia, ya se advertía la limitación existente en el caso de los aquellos que no contaban con herramientas, dispositivos o conectividad en casa para reforzar sus aprendizajes escolares o realizar sus trabajos y tareas.

Condiciones de la vivienda

Un aspecto importante de las condiciones materiales de vida de los(as) estudiantes son las relacionadas con su vivienda, desde si ésta es propia, si tienen acceso a servicios básicos y con qué bienes cuentan dentro del hogar. Los datos más relevantes sobre los hogares son que 62.2% cuenta con una vivienda propia, lo que quiere decir que sólo se pagan los servicios básicos. 19.1% paga renta además de los servicios, y 17.7% habita en una casa prestada, lo que implica que podrían o no estar pagando una renta, lo cierto es que se encuentran en una condición inestable (véase tabla III.2).

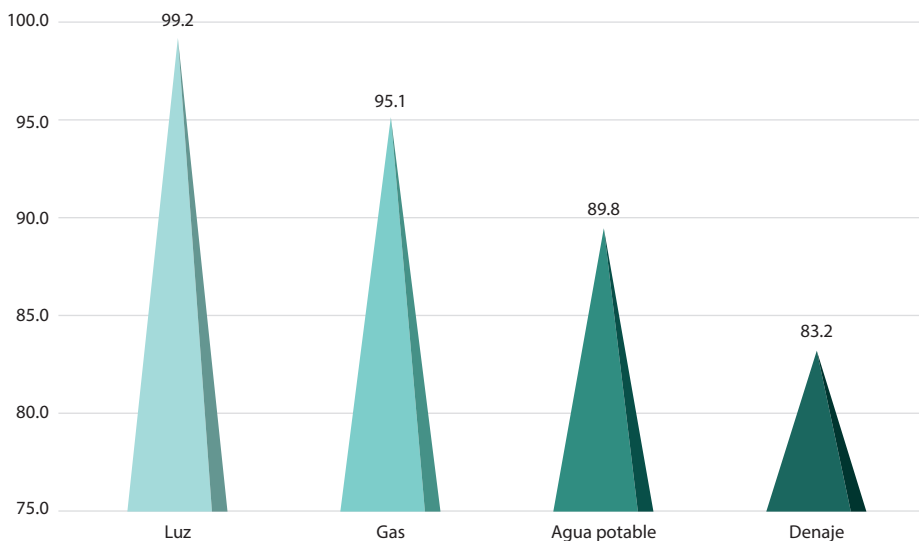
La importancia de que la población tenga acceso a los servicios básicos (luz eléctrica, agua potable, drenaje y gas) significa que la mayoría goza de una calidad de vida con las herramientas necesarias para que ésta sea higiénica, es decir, el que posean drenaje y agua potable reduce el riesgo de

Tabla III.2. *La casa donde vive es...*

<i>Propia</i>	62.2%
<i>Rentada</i>	19.1%
<i>Prestada</i>	17.7%

FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

adquirir enfermedades gastrointestinales, virus, hongos o bacterias peligrosas para la vida humana. Por otra parte, el acceso a luz eléctrica y gas también asegura una mejor preparación de alimentos y su conservación. En México, 90% de estudiantes que cursan el bachillerato cuentan con los servicios básicos en sus viviendas (SEMS, 2019). No obstante, en Morelos aún hay un porcentaje de hogares de estos jóvenes que carece de alguno de estos servicios, lo cual se traduce en que su salud y calidad de vida se ven comprometidas (véase figura III.7).

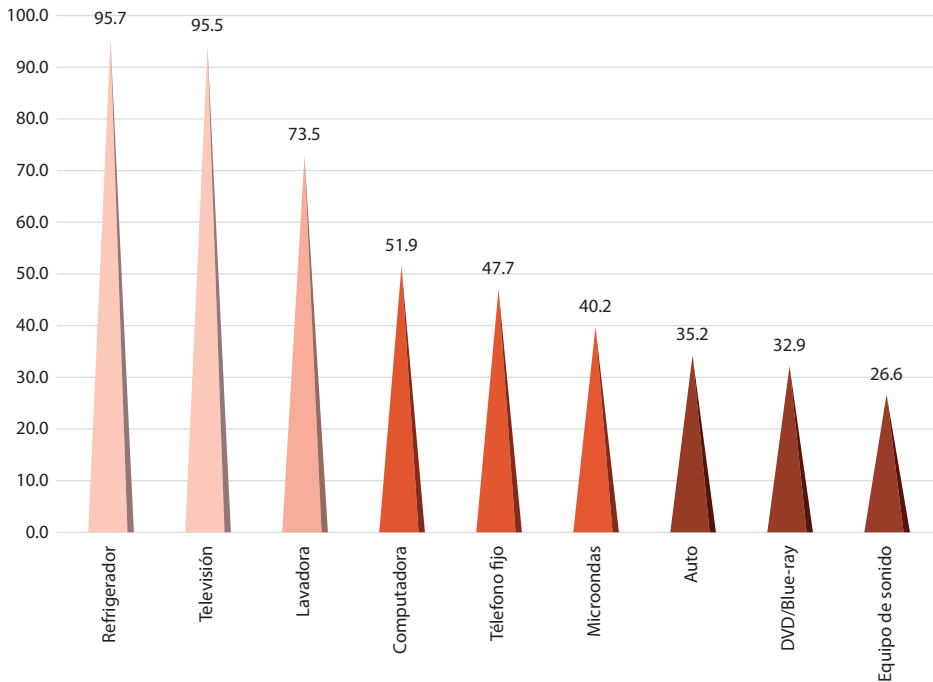
Figura III.7. *Acceso a servicios básicos en la vivienda*

FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

Sobre el acceso a bienes dentro del hogar (véase figura III.8), se puede apreciar que el refrigerador, la televisión y la lavadora se encuentran encabezando los tres bienes de uso común en un hogar con los más altos por-

centajes. Dichos bienes se encuentran relacionados con tres aspectos básicos de la vida cotidiana: alimentación, entretenimiento y limpieza. Seguidos de éstos, se encuentran la computadora y el teléfono fijo, dos bienes relacionados directamente con la socialización y, en el caso de la computadora, también con la educación. El 35.2% no posee los recursos necesarios para tener acceso a un auto particular, lo cual está vinculado no sólo con la facilidad para trasladarse, sino también con la comodidad para hacerlo. Por su parte, el DVD y el equipo de sonido, bienes asociados al entretenimiento, se encuentran entre los menos presentes en esta población.

Figura III.8. Posesión de bienes en la vivienda

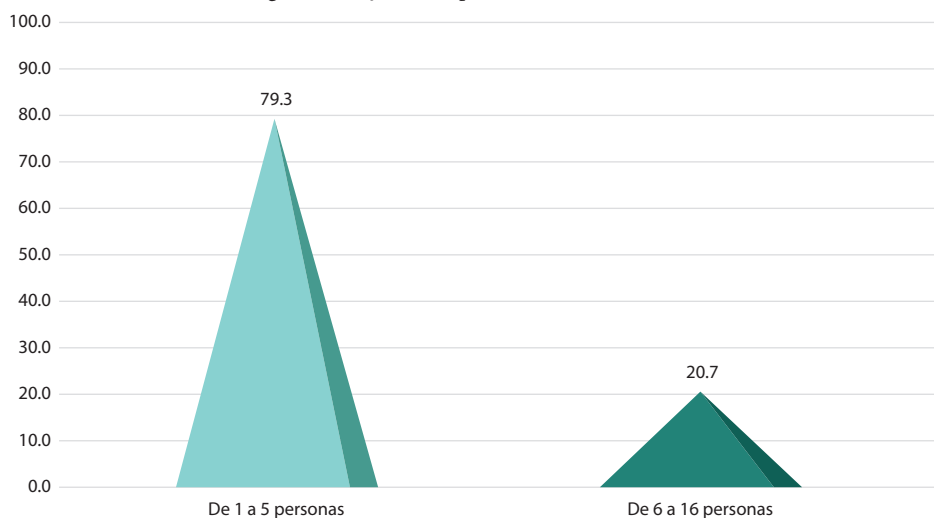


FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

La cantidad de personas que cohabitan en una casa es un factor que influye en el nivel de calidad de vida de los jóvenes. En la figura III.9 es posible observar que 79.3% de estudiantes comparte su hogar con uno o hasta cinco miembros y parte de 20.7% se encuentra viviendo —probablemente— en un hacinamiento. El acceso a recursos económicos y materiales que

ayudan a la educación de un(a) estudiante puede verse afectado por vivir en un hogar saturado. Por otra parte, mientras más integrantes de una familia vivan en la misma casa, la distribución de dichos recursos es más limitada o por lo menos complicada.

Figura III.9. ¿Cuántas personas viven en su casa?

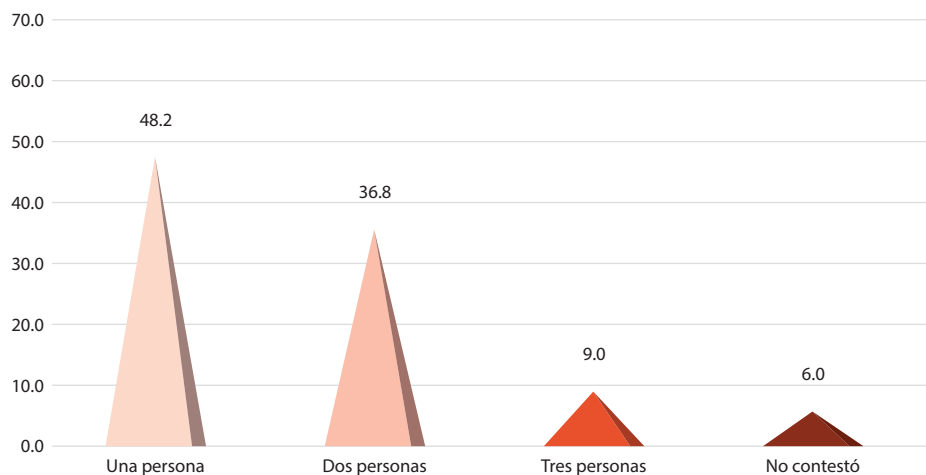


FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

En la figura III.10 se muestra que el sostenimiento económico del hogar no recae en más de tres personas y, a partir de la tercera, el porcentaje cae notablemente. Es decir, 48.2% de las familias depende del sustento económico de una sola persona, 36.8% se reparte en dos y tan sólo en 9% de los hogares hay tres personas trabajando, mientras que 6% no contestó esta pregunta. En la mayoría de las familias, una o dos personas sostienen económicamente el hogar y, como vimos en la figura 15, hay casas con más de cinco integrantes consideradas saturadas. Esto influye directamente en los recursos económicos, bienes y servicios con los que pueden contar los(as) estudiantes para llevar a cabo sus actividades académicas. Estas condiciones se perfilaron desde el inicio de su TE y se potencializaron negativamente al momento del confinamiento escolar debido a la pandemia.

Un 9% de los estudiantes afirma que en su hogar trabajan más de dos personas. Este dato se contrasta con el porcentaje de estudiantes que trabajan

Figura III.10. ¿Cuántas personas aportan al ingreso familiar?



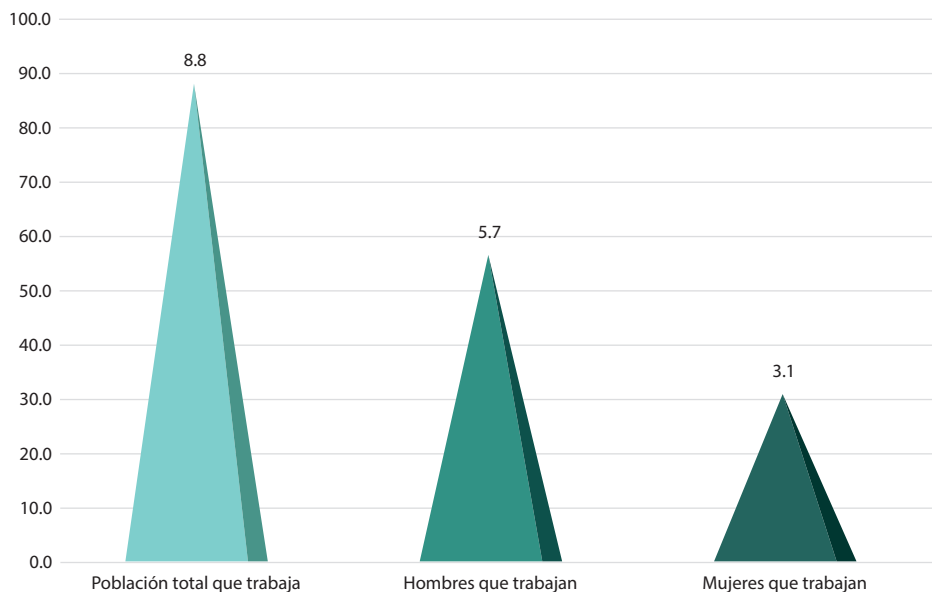
FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la encuesta

(8.8%); por ello es posible percatarse de que, en la mayoría de esos hogares donde hay un tercero que labora, ese tercero es con seguridad él o la estudiante. El hecho de que menos de 10% de los estudiantes trabaje coloca a ese pequeño porcentaje en una situación de riesgo de un desempeño escolar óptimo, pues al trabajar como una necesidad para contribuir al ingreso familiar, pueden desatender sus estudios y las cargas de trabajo escolar derivadas de su actividad como estudiante. Por otra parte, los empleos a los que un(a) estudiante menor de edad puede aspirar están únicamente en el sector informal (véase figura III.11).

La modalidad de estudio del bachillerato que se imparte en el plantel sujeto de estudio demanda de los jóvenes tiempo completo, tanto por la estructura de sus horarios como por las cargas de trabajos y tareas que se les asignan en las diferentes asignaturas, más la cantidad de trabajos y tareas que se les encomiendan.

Pero, a todo esto, ¿quiénes son las personas que viven en el mismo domicilio que los estudiantes, pero que no trabajan? En la tabla III.3 se puede apreciar que el porcentaje más elevado es ocupado por personas de la tercera edad, con 33.1%. Podría suponerse que, debido a su edad, se encuentran económicamente inactivos, es decir, no realizan trabajo remunerado.

Figura III.11. Población de estudiantes que trabaja (por sexo)



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

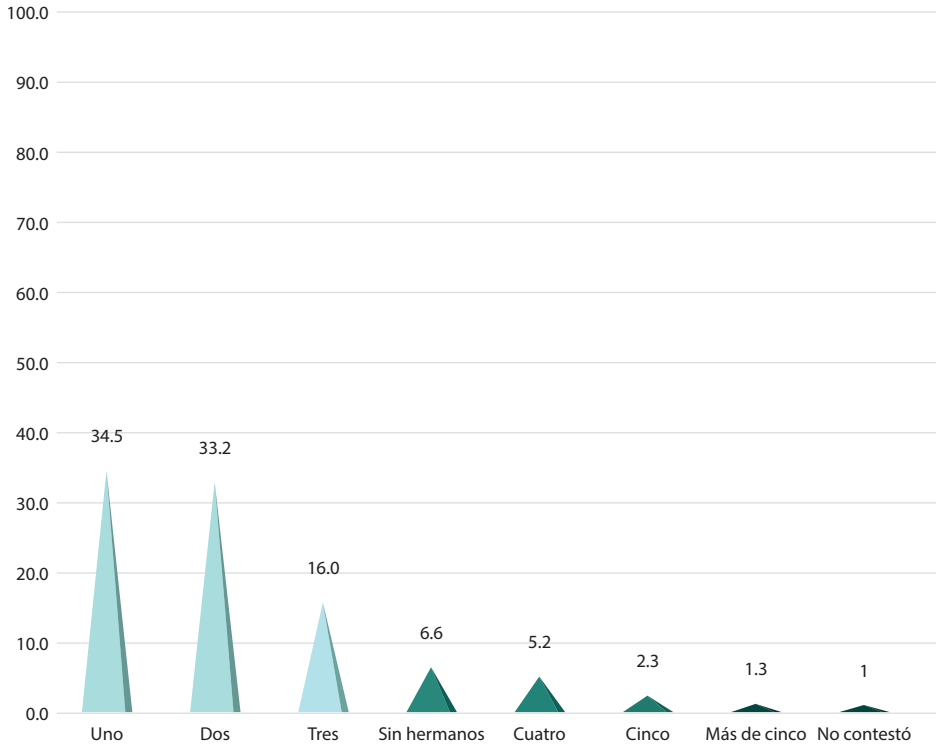
Tabla III.3. Personas viviendo en su casa

Abuelos	33.1%
Tíos	14.2%
Primos	5.8%

FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

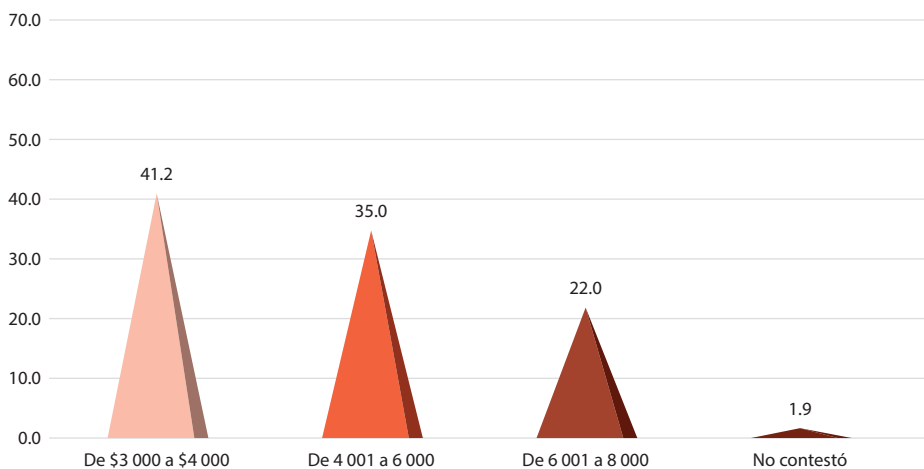
Cabe destacar que a estas personas se suman los hermanos y, como ya se mencionó antes, la carga económica en cada hogar no recae en más de dos personas, y menos de 10% de los hogares recae en tres, lo que implica que el ingreso de los proveedores es para hacer frente a las necesidades no solamente del o de la estudiante. Sumado a ello, también se encuentra la existencia de los hermanos, ya que, como se puede apreciar, la gran mayoría de los estudiantes tiene de uno a tres hermanos (véase figura III.12).

Figura III.12. ¿Cuántos hermanos tiene?



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

No obstante, además de la cantidad de personas que habitan en una sola vivienda, el monto del ingreso es un problema adicional. En la figura III.13 se observa la cantidad del ingreso mensual de los proveedores de cada hogar según lo manifestado por los(as) estudiantes y, como se muestra, 41% percibe entre \$3 000 y 4 000 pesos y 22% entre \$6 000 y 8 000 pesos. Un salario bajo, repartido entre un gran número de personas, no es lo ideal debido a que la gran mayoría de los gastos se destinan a cubrir necesidades básicas, las cuales a veces ni siquiera se cubren de manera completa. Por tanto, no es una sorpresa que aproximadamente tres de cada diez estudiantes no tengan acceso ni a internet ni cuenten con una computadora, como se mostró en la figura III.8. Es necesario advertir que, en este tipo de preguntas, los encuestados recurrentemente no proporcionan datos reales, por lo cual la información presentada es una estimación.

Figura III.13. *Ingreso económico mensual*

FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la encuesta

Tipos de familia de los(as) estudiantes

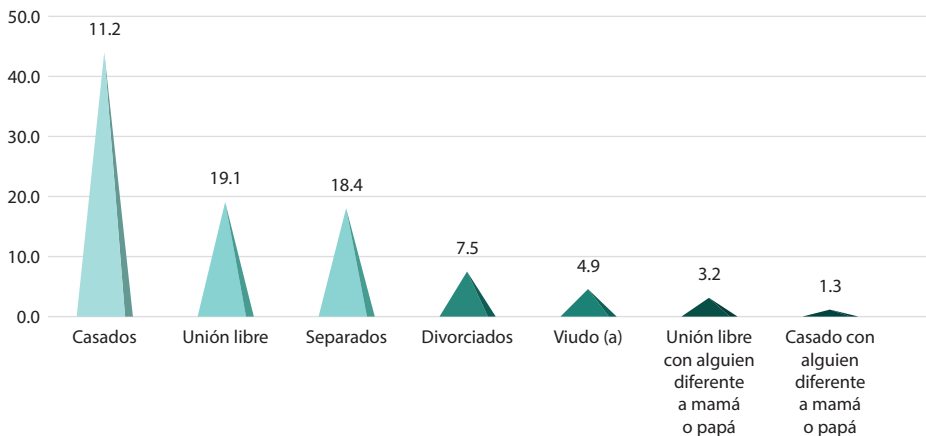
En el siguiente apartado se exponen los datos más relevantes sobre algunas características detectadas en la estructura de las familias a las que pertenecen los(as) estudiantes de la cohorte 2019. La relevancia de la familia no implica sólo el apoyo económico que de ella pueden recibir o no, sino que sobre todo es importante porque, al igual que la escuela, la familia es una institución que socializa a los individuos en el hogar, e incluso antes de ingresar a la escuela, ello determina en gran medida cómo se desenvolverán tanto en el ámbito escolar como en la sociedad, de tal manera que gran parte de la toma de decisiones, de su capacidad para comunicarse y relacionarse con los demás, depende de las habilidades adquiridas y desarrolladas con sus familias. Ahora bien, aun cuando lo aprendido en la familia es casi siempre una directriz determinante en la vida de los individuos, esto no es absoluto ni mucho menos inmutable; por ello la escuela juega un papel importante y complementario en el tema de la socialización.

En México existen once tipos de familia, según el número y las características de sus integrantes. De mayor a menor proporción, está en primer lugar, la familia formada por papá, mamá e hijos menores de 12 años (26%);

en segundo lugar, están las familias de madres solteras (17%); en tercer lugar, las familias formadas por papá, mamá y jóvenes (15%); en cuarto lugar la familia extensa, conformada por familiares diferentes a padres e hijos, como primos, tíos, abuelos, etcétera, que viven en el mismo hogar (9.6%); en quinto lugar, las familias de pareja joven sin hijos (5%); en sexto, las familias de parejas mayores sin hijos (6%); en séptimo, la familia unipersonal (11%); en octavo, la familia de corresidentes, integrada por dos o más personas sin relaciones de parentesco (4%); el noveno puesto es para las familias reconstituidas, formadas por una pareja en la que ambos tienen hijos(as) de una relación anterior (4%); en penúltimo lugar están las familias de padres solteros (3%), y por último las parejas del mismo sexo con casi 1% (López, 2016).

A continuación se muestra el estado civil de los padres. Esta información permite observar que, si bien no todos los padres de los estudiantes que viven juntos han contraído matrimonio, eso no cambia el hecho de que 63.3% proviene de familias nucleares con ambos padres juntos, mientras que 25.9% cuenta con padres divorciados o separados. Por su parte, 4.7% de los jóvenes afirma que su padre o madre son viudos(as), 3.2% contestó que sus padres viven en unión libre con una pareja distinta a su padre o madre, y 1.3% que ya se encuentran casados, lo que significa que hay un total de 4.5% de familias reconstituidas o ensambladas.

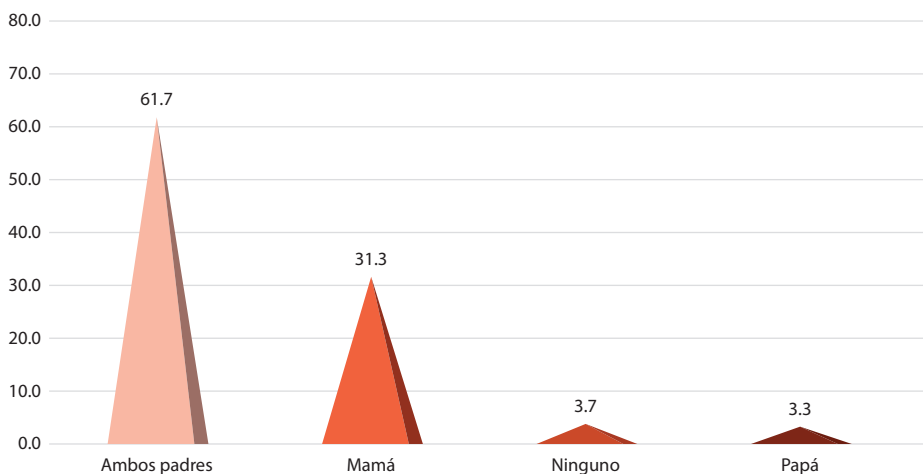
Figura III.14. Estado civil de los padres



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

En la figura III.15 se muestra con quién viven los estudiantes: 61.7% con ambos padres, 31.3% con la madre, 3.7% no vive con ninguno de sus padres y 3.3% vive con su padre, es decir, más de la mitad de los estudiantes pertenecen a familias nucleares y viven con ambos padres; un menor porcentaje vive sólo con su madre y, en el caso de aquellos que pertenecen a familias ensambladas, también con padrastros.

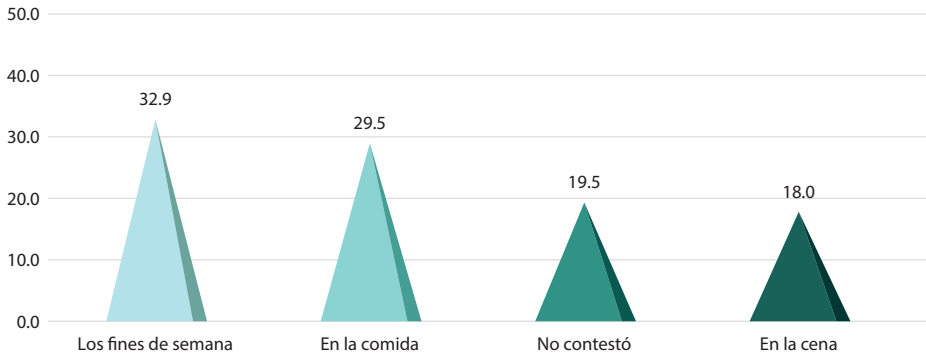
Figura III.15. ¿Con cuál de sus padres vive el(a) estudiante?



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

Incluso cuando la gran mayoría de las familias son nucleares y hay una mayor presencia de los padres, eso no significa que hay una mayor convivencia con ellos. El 32.9% convive con su familia sólo los fines de semana, 29.5% lo hace sólo durante la comida, 18% durante la cena, 19.5% no contestó y, por tanto, se desconoce en qué momento este último grupo convive o no con su familia (véase figura III.16). Sin embargo, convivir con la familia no es sinónimo de buena comunicación.

Las familias, independientemente de su composición y tipo, son un elemento importante en el sostenimiento y apoyo para los(as) estudiantes, que va más allá del respaldo económico y que está relacionado con la motivación que inculcan al joven, así como con la preocupación y el interés por el desarrollo de su TE.

Figura III.16. *¿En qué momento convive con su familia?*

FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

Estas manifestaciones de respaldo hacia los jóvenes pueden corroborarse en las reuniones de padres de familia con los tutores, donde hay casos en que padres de familia de algunos jóvenes no asisten, no recogen sus resultados escolares, y los estudiantes indudablemente se desmoralizan, pierden interés y aplicación en sus estudios.

En este capítulo, como se pudo apreciar, las condiciones materiales en que los jóvenes ingresan al CBTis No. 76 son óptimas sólo en algunos casos, pero desde luego no para la mayoría. Poco más de 60% de la población vive en Cuautla, su municipio de origen; cuentan con ambos padres y una familia nuclear, y habitan en una casa propia, pero solamente 45% ingresa al plantel con conectividad y dispositivo. Por lo menos poco más de 80% cuenta con acceso a todos los servicios básicos en su vivienda, lo cual disminuye el riesgo de enfermedades; más del 70% posee por lo menos tres bienes básicos en sus viviendas de los nueve por los que se les preguntó. Estos estudiantes se encuentran con probabilidades aceptables de concluir satisfactoriamente su TE en este tipo educativo o, por lo menos, no llegan al bachillerato con una acumulación de desventajas que les obstaculice realizar su TE en tiempo y forma. Al menos 30% no cuentan con una vivienda digna, con acceso a servicios, dispositivos y conectividad, entre otros bienes, y además carecen de una familia completa que les ofrezca un apoyo económico y emocional.

De acuerdo con Saraví (2020) las personas que pertenecen a grupos socialmente desfavorecidos experimentan una acumulación de desventajas

a lo largo del tiempo, lo que puede llevar a una mayor marginación y exclusión social. Este proceso se presenta a lo largo de la vida del sujeto y puede llegar a amplificarse durante la vida adulta debido a la discriminación en el empleo, la vivienda y otros ámbitos de la vida.

Según la teoría de acumulación de desventajas, las desigualdades sociales se interconectan, y las personas que experimentan múltiples desventajas tienen menos acceso a los recursos y a las oportunidades, lo que lleva a una mayor marginación y exclusión social.

El plantel sujeto de esta investigación se ha posicionado como una institución que tiene una gran aceptación a nivel regional en el municipio de Cuautla y como la mejor opción entre las familias que envían ahí a sus hijos, ya sea por recomendación o por experiencia propia de los padres, lo cual hace que, en la mayoría de las ocasiones, la elección sea más por tradición familiar que por haber considerado las otras ofertas educativas en Cuautla o en los municipios de origen de los estudiantes. Un claro ejemplo de lo anterior es que esta institución es la primera opción de 98.9% de los estudiantes de nuevo ingreso de la cohorte 2019.

Ello implica un orgullo para esta institución, pero también exige crear y replantearse estrategias que permitan combatir las desventajas que aquejan a 30% de los estudiantes —que van desde realizar traslados de su domicilio al plantel por más de una hora, hasta tener que trabajar para costearse sus estudios—, no solo impulsada por una cuestión de prestigio o por reforzar la credibilidad sobre su excelencia, sino por la responsabilidad social que conlleva el impacto que ha tenido, como ya se ha comprobado en 17 municipios del estado y en distintas familias de la entidad por generaciones.

Además, los estudiantes deben comprender cómo se organizan las instituciones, incluida esta escuela, pues hasta antes de ingresar al bachillerato sus padres se encargaron de dirigir y gestionar su educación. En la EMS los jóvenes comenzarán a implicarse y responsabilizarse más en su proceso formativo, pues de esto depende que logren obtener una carrera técnica para incorporarse al mercado laboral y subsistir, o elegir una carrera y acceder a la educación de tipo superior, cuya elección está vinculada con su trayectoria en el bachillerato.

En general, la escuela, en nuestro país, a pesar de los cuestionamientos que intentan minimizar sus logros, alcances y bondades, magnificando sus

limitaciones y deficiencias, continúa siendo el paso obligado de los jóvenes en su tránsito por la vida, particularmente en el caso de la escuela pública, pese a los señalamientos que la responsabilizan tanto de lo que hace, por hacerlo mal o incompleto, como de aquello que omite o que ha dejado de hacer, a pesar de demandarle y esperar de esta noble institución mucho más de lo que le es posible generar y garantizar. A pesar de todo, sin duda sigue siendo una institución fundamental como lazo de transmisión para continuar la socialización de los sujetos y la transmisión de la cultura, lo que permite finalmente a los individuos adquirirla, adoptarla y recrearla para incorporarse en las mejores condiciones posibles a la sociedad a la que pertenece.

Esta institución social, la cual hace impensable la vida de los niños, adolescentes y jóvenes sin su existencia —por lo menos en occidente—, no sólo se considera necesaria e indispensable, sino también insustituible. Obviamente, todo lo anterior sin dejar de lado lo que la representación social prioriza y a veces identifica como el quehacer exclusivo de la escuela: el espacio donde confluyen dos generaciones que asisten a enseñar y aprender y donde los adultos que poseen el conocimiento lo transmiten y los jóvenes acuden para recibirlo o adquirirlo. La escuela es, además, un espacio legitimado socialmente para disciplinar y ordenar la vida de los aprendices.

La escuela es también el lugar de encuentro y reafirmación, de convivencia y expresión de relaciones afectivas, de manifestaciones, emociones y sensaciones; un espacio ritualizado que prepara —aunque queda a deber— para la participación y el ejercicio ciudadano; un espacio concebido todavía por los padres y madres de familia como seguro para el buen resguardo de sus hijos(as); una institución que, con todas las críticas —fundadas e infundadas que se le hacen—, sigue representando la opción para la formación de sus hijos(as).

Este espacio de aprendizajes, capacitación y adiestramiento es, para muchas familias, la única opción viable para que sus hijos(as) cuenten con mejores y mayores oportunidades para lograr movilidad social y económica para su vida futura.

La manera en que esta escuela se ha convertido en un referente de educación del tipo medio superior genera confianza, expectativas y en consecuencia, exigencias por parte de estudiantes, padres de familia y tutores, lo

que la coloca en una situación en la que tiene que responder de la manera más efectiva y responsable, teniendo presente su trayectoria e impacto regional. Identificar el tipo de TE de esta cohorte 2019 fue uno de los propósitos de este libro, por lo cual, a continuación, se muestra el tipo de recorrido escolar de esta población.

IV. Recorrido escolar de la cohorte 2019

En el mes de agosto de 2019, el plantel bajo estudio, recibió como alumnos de nuevo ingreso a un total de 911 adolescentes, procedentes de escuelas secundarias de la localidad y la región. Esto después del proceso de selección de aspirantes donde quedaron sin poder ingresar aproximadamente 400 jóvenes. Los aceptados formaron la cohorte 2019, que egresó en julio de 2022. En este capítulo se muestra y caracteriza la trayectoria escolar (TE) de dicha cohorte, se revisa y analiza el porcentaje de aprobación y reprobación por semestre, especialidad y materia, al igual que el número de estudiantes que decidieron, optaron o ya no pudieron continuar con sus estudios de bachillerato en cada uno de los semestres.

Se reconocen tres tipos de TE: continuas, discontinuas e interrumpidas. Las primeras son aquellas que se desarrollan de manera ideal, de la forma esperada por la institución educativa, es decir, se trata de estudiantes que cumplen con todos sus créditos a tiempo y que obtienen al final del semestre calificación aprobatoria. Las segundas hacen referencia a las TE irregulares, a los jóvenes que no obtienen todos los créditos a tiempo debido a calificaciones reprobatorias, lo cual causa atraso en el proceso esperado (Terigi, 2007). Las terceras, se refieren a los que por diversas razones abandonan su TE (Mora y De Oliveira, 2013).

No obstante, es necesario advertir que esta tipología obedece a la visión institucional y está enfocada a relacionar, de manera rígida, el proceso de aprendizaje con periodos de tiempo estandarizados, sobre todo

cuando se trata de estudios de cohortes completas en una dimensión longitudinal.

Cabe señalar que existe otra perspectiva para el estudio de las TE, más personalizada e incluso comprensivamente más empática y con un énfasis hacia la intervención educativa, la cual no privilegia ni antepone la simple acumulación de créditos académicos en periodos preestablecidos y, en cambio, sí recupera la necesidad de analizar la identidad del estudiante, su situación personal, sus intereses y necesidades y, lo que es importante no olvidar, que no todos los sujetos aprenden al mismo ritmo ni en los mismos tiempos.

Históricamente el sistema educativo ha tipificado a estudiantes de TE discontinuas o interrumpidas como estudiantes irregulares como parte del rezago educativo, con la estigmatización de que ello se acompaña, en contraposición con los “estudiantes regulares” o pertenecientes a las TE ideales o continuas.

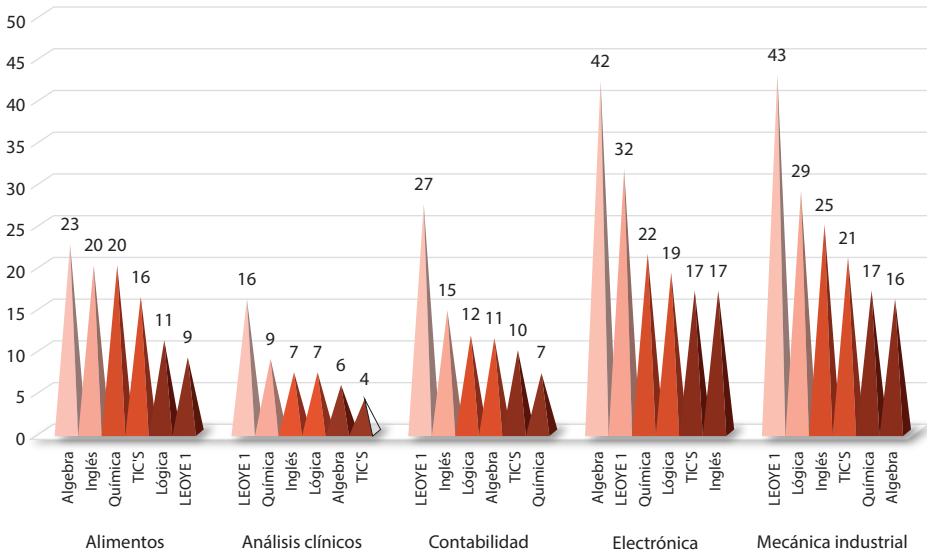
Obviamente una TE personalizada requiere de condiciones diferentes y recursos, ya que difícilmente pueden abarcar poblaciones tan numerosas como la que se seleccionó en el estudio que se presenta en esta obra, a manera de una primera aproximación al problema. Pero consideramos que es necesario dejarlo aquí apuntado como una alternativa para futuras investigaciones, con una perspectiva de corte más cualitativa y heterogénea que anteponga las características individuales de los sujetos al comportamiento general de la población y, claro, en condiciones de mayor normalidad que las que fundearon el trabajo que estaba propuesto.

Primer semestre

En lo que respecta a los resultados escolares obtenidos por los estudiantes durante el primer semestre, la materia Lectura, Expresión Oral y Escrita (LEOYE) I es la asignatura que mayor porcentaje de reprobación registra. Esta situación es más aguda en las especialidades del área de conocimiento Físico-matemática y Económico-administrativo, como son Electrónica, Mecánica industrial y Contabilidad, con un porcentaje de reprobación de 32%, 43% y 27% respectivamente.

En las especialidades del área Químico-biológica (Alimentos y Análisis clínicos), además de LEOYE I, hubo alto porcentaje de estudiantes reprobados en Álgebra y Química. En Alimentos 23% reprobó Álgebra y 20% reprobó Química, mientras que, en la especialidad de Análisis clínicos, Química es la segunda asignatura con mayor porcentaje de reprobación, con 6% (véase figura IV.1). Se comienza a vislumbrar una relación entre el área de conocimiento en la que se desarrollan los estudiantes por su especialidad y los porcentajes de reprobación.

Figura IV.1. Porcentaje de reprobados de primer semestre por materia y especialidad



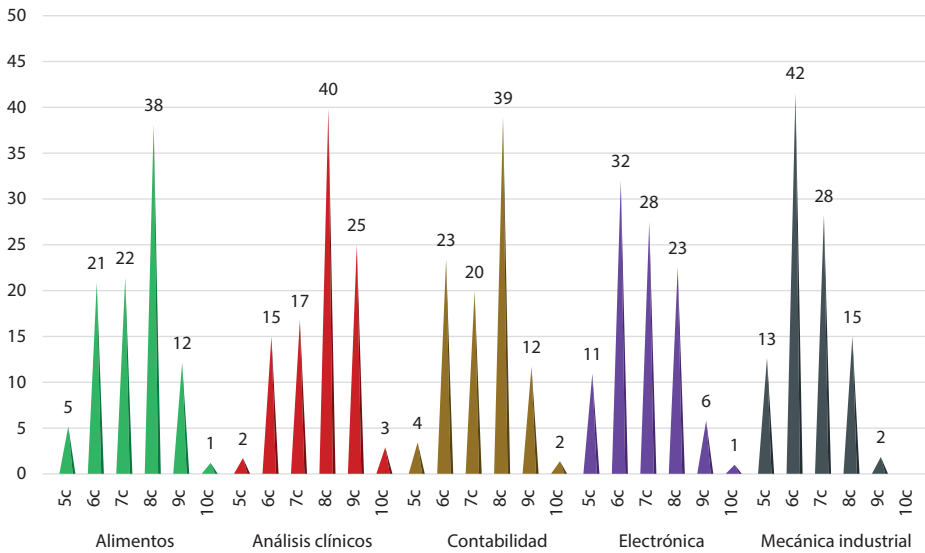
FUENTE: elaboración propia a partir de información proporcionada por el plantel.

En cuanto a la conformación de los grupos escolares de las diferentes especialidades, en Análisis clínicos, Alimentos y Contabilidad, el número de mujeres supera al de varones; por el contrario, en Mecánica industrial y Electrónica la mayoría de los integrantes son varones; esto explica el elevado porcentaje de hombres reprobados. En primer semestre, en las especialidades del área Químico-biológica y Económico-administrativa se nota una marcada problemática en Álgebra en las jóvenes: 63% no acreditó la materia, mientras que 67% de los varones de todas las especialidades reprobaron

Inglés I. Esto evidencia que hay materias que se les dificultan más a hombres que a mujeres y viceversa.

El 94% de los(as) estudiantes de la cohorte en su conjunto obtuvieron promedio aprobatorio en primer semestre. En cuanto al porcentaje de reprobación, en la especialidad de Alimentos, 5% de los(as) jóvenes reprobaron el semestre; en Análisis clínicos sólo 2% reprobó, en tanto que para Contabilidad hubo 4%, en Electrónica 11% y en Mecánica industrial reprobó 13%. Electrónica y Mecánica industrial presentan el mayor porcentaje de jóvenes estudiantes con un promedio reprobatorio (véase figura IV.2). En el primer semestre 71% de todos los(as) estudiantes cuyo promedio no fue aprobatorio estuvo representado por hombres. Particularmente las especialidades de Electrónica y Mecánica industrial registran el mayor porcentaje de reprobación como promedio general.

Figura IV.2. Porcentaje del promedio general de primer semestre por especialidad



FUENTE: elaboración propia a partir de información proporcionada por el plantel.

Tal y como se repite en estudios de este tipo, este primer semestre es el lapso en el que el plantel perdió la mayor cantidad de estudiantes: 8.3% de la matrícula total.

Es necesario considerar algunas atenuantes que pueden explicar, de alguna manera, el porqué de los bajos resultados en el aprovechamiento escolar de muchos estudiantes de la cohorte. Primeramente, el proceso que significa para los adolescentes no sólo cambiar de escuela, sino abandonar a algunos(as) de sus compañeros(as) que tuvieron durante tres años; el llegar a una institución nueva, a un salón donde quizá no conozca a nadie y tener que iniciar nuevas redes y relaciones sociales con lo que ello demanda para algunos. Es, además, arribar a una institución educativa, a la cual se le ha conferido, quizá de manera exagerada, un alto nivel de exigencia académica y una estricta disciplina, una escuela a la cual es muy difícil ingresar y de la cual quien no se aplica puede no salir muy fácilmente.

Además de lo que representa el pasar de un nivel educativo a otro, hay que considerar el hecho de provenir de la escuela secundaria, donde, por disposición oficial, los estudiantes no reprueban, y llegar al bachillerato, donde no existe esa disposición y donde las calificaciones que podrán obtener se mueven en una escala de 0 a 10. Lo anterior sin contar que hay jóvenes que durante el primer semestre terminan por buscar otra alternativa educativa, sea porque no encontraron lo que buscaban o lo que creían que era el plantel, y esa indefinición les hace también no aplicarse y descuidar el cumplimiento y su asistencia a clases.

Segundo semestre

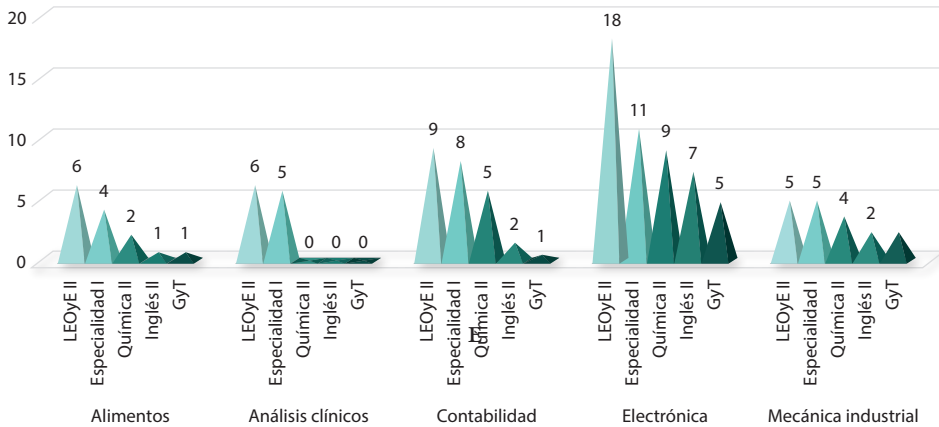
En este semestre no se percibió una relación significativa entre el área de conocimiento de cada una de las especialidades con las materias que mayormente reprueban los estudiantes. Al igual que en primer semestre, LEOYE es la asignatura que mayores dificultades representa para los(as) jóvenes; las cinco especialidades registran porcentajes elevados de reprobación con relación al resto de las materias: Alimentos y Análisis clínicos con 6%, Contabilidad con 8%, Electrónica con 18% y Mecánica industrial con 4% (véase figura IV.3).

En LEOYE II el porcentaje de hombres reprobados supera al de mujeres en casi todas las especialidades: 56% en Alimentos, 57% en Análisis clínicos, 77% en Electrónica y 67% en Mecánica industrial. Se infiere que los hombres tienden a tener problemas con las materias que tienen que ver con la expre-

sión oral y escrita de un idioma; en primer semestre sucedió lo mismo con la materia de Inglés.

Especialidad también registra un número alto de reprobados. Esto podría deberse a que es la primera ocasión en que los estudiantes cursan una asignatura que se dirige directamente al componente de habilidades, destrezas y competencias específicas correspondientes a su especialidad. Cabe señalar

Figura IV.3. Porcentaje de reprobados de segundo semestre por materia y especialidad



FUENTE: elaboración propia a partir de información proporcionada por el plantel.

que, de los que reprobaron la materia de Especialidad I, la mayoría son mujeres: en Alimentos y Análisis clínicos 67% y Contabilidad 60%. En lo que respecta a Electrónica, reprobaron mayormente varones y en Mecánica industrial la reprobación fue 50/50.

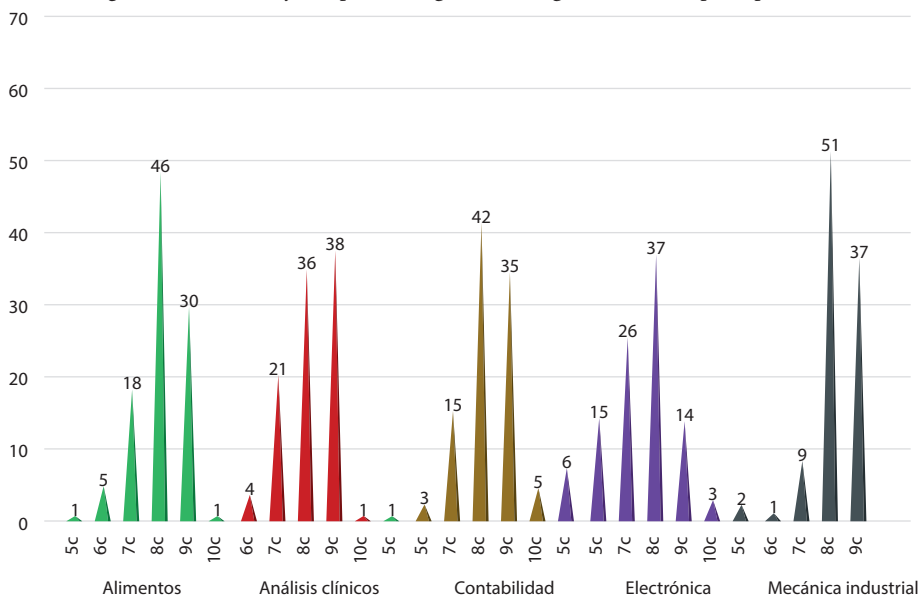
Sin embargo, llama la atención que las especialidades correspondientes al área Físico-matemática tienden a porcentajes de reprobación mayores que los del área Químico-biológica y Económico-administrativa. Por ejemplo, en el segundo semestre se observa un contraste marcado entre las especialidades de Electrónica y Análisis clínicos. Del primer caso, los porcentajes de jóvenes reprobados por materia se elevan por encima de 5%, mientras que en el segundo caso sólo hay reprobados en dos materias y los porcentajes están por debajo de 6%.

El 98% de los(as) estudiantes de segundo semestre obtuvieron, como promedio general, una calificación aprobatoria, es decir, únicamente repro-

bó 2%. Esto posiblemente se debió a las indicaciones de las autoridades educativas federales, ya que fue precisamente en este semestre cuando ocurrió el cierre de las instituciones educativas y el confinamiento por motivos de la pandemia de SARS-CoV2. La SEP emitió a nivel nacional una disposición de tutela para evitar que la situación de excepción que se estaba viviendo contribuyera a la reprobación y al abandono de los estudios por parte de los(as) jóvenes.

La tutela dispuesta por la autoridad educativa federal estuvo orientada a flexibilizar los tiempos y las formas para el registro de las calificaciones por parte de la oficina de control escolar del plantel. Los(as) docentes fueron notificados(as) para esperar a registrar sus calificaciones en los parciales en aquellos casos en que los(as) estudiantes no aparecieran o no cubrieran oportunamente sus actividades de evaluación durante la modalidad de escolarización remota emergente.

Figura IV.4. Porcentaje del promedio general de segundo semestre por especialidad



FUENTE: elaboración propia a partir de información proporcionada por el plantel.

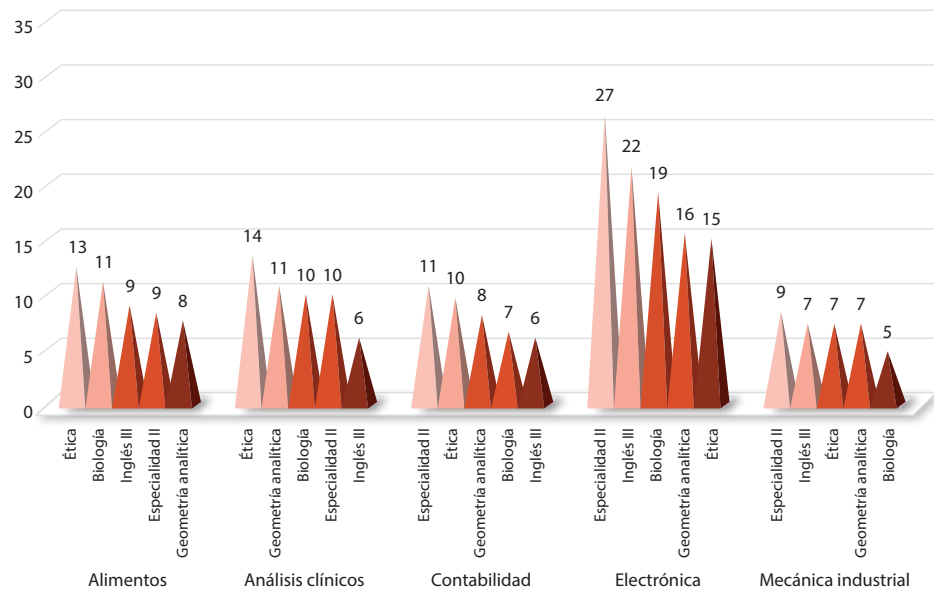
No obstante lo anterior, en el caso de la especialidad de Electrónica se registró el mayor porcentaje de reprobación (6%) (véase figura IV.4). En otras

palabras, los(as) jóvenes que estudian en el área Físico-matemática son quienes mayormente reprobaron en primero y segundo semestre. Del número de reprobados dentro de las cinco especialidades, sólo en Alimentos y Electrónica existe una diferencia entre el porcentaje de reprobados de hombres y mujeres. En la primera todas fueron mujeres, mientras que en la segunda 60% fueron varones y 40% mujeres.

Tercer semestre

En el tercer semestre, ya en pleno confinamiento escolar en casa, la materia de Ética representó para los grupos de Alimentos y Análisis clínicos una constante en el porcentaje de reprobación: 13% y 14% respectivamente, mientras que Especialidad II fue la asignatura que más jóvenes reprobaron: Contabilidad 11%, Electrónica 27% y Mecánica industrial 9% (véase figura IV.5).

Figura IV.5. Porcentaje de reprobados de tercer semestre por materia y especialidad



FUENTE: elaboración propia a partir de información proporcionada por el plantel.

Por otra parte, se puede notar que las materias de Ciencias sociales y Comunicación resultan problemáticas durante la TE. Es posible entrever que los(as) jóvenes prefieren materias directamente relacionadas con su especialidad, ya sea porque son actividades básicamente prácticas, ya sea a ellas dedican mayor tiempo y esfuerzo, ya que, de acuerdo con la normatividad de evaluación de los aprendizajes, los(as) estudiantes que reprueban más de una materia de especialidad ponen en riesgo su permanencia en el plantel (no sucede eso con las materias del componente básico). De manera reiterada, cuando se les preguntó por qué reprobaban tal o cual materia que no es de especialidad, la respuesta está orientada a esta jerarquización que ellos hacen.

Los(as) estudiantes de Electrónica y Mecánica industrial son quienes más reprobaban en tercer semestre, siguiendo la tendencia del primero y del segundo. Es notorio que los jóvenes de las especialidades del área Físico-matemática son quienes corren mayor riesgo de reprobación, sobre todo en asignaturas que tienen que ver con el desarrollo de la comunicación de algún lenguaje o con el razonamiento crítico.

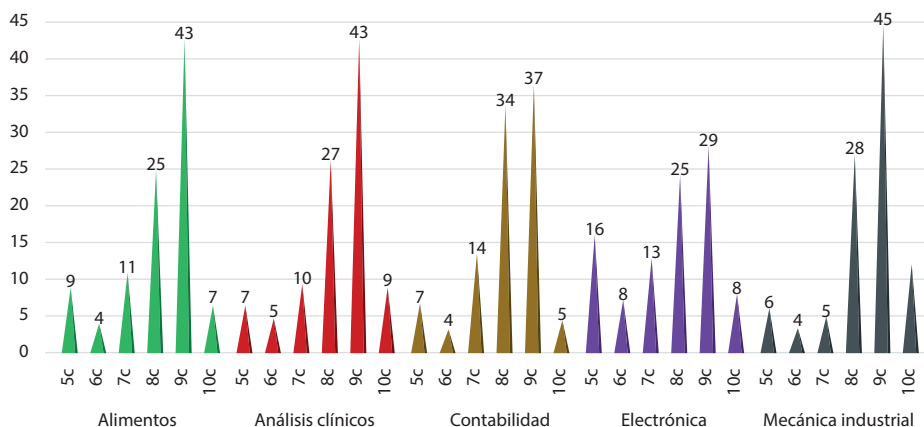
El 9% de estudiantes de la especialidad de Alimentos de tercer semestre obtuvo un promedio reprobatorio; lo mismo sucedió con 7% de los(as) jóvenes de las especialidades de Análisis clínicos y Contabilidad. En Electrónica, 16% tiene un promedio reprobatorio; en Mecánica industrial lo tiene 6% (véase figura IV.6). Electrónica es la especialidad con el porcentaje más alto de estudiantes con un promedio general reprobatorio. De nueva cuenta, sobresale una especialidad del área Físico-matemática con el porcentaje más alto de reprobación en el promedio general. Es importante resaltar esta situación porque aquellos(as) que obtienen una calificación reprobatoria como promedio general pueden estar en riesgo de hacer discontinua su TE.

Del porcentaje de reprobados de la especialidad de Alimentos, 54% fueron hombres y 46% mujeres; de Análisis clínicos, 29% fueron varones y 71% mujeres; en Contabilidad 36% son hombres, mientras que 64% son mujeres; en Electrónica 63% son varones y 37% mujeres, y en Mecánica industrial todos los reprobados son hombres.

En tercer semestre, en las especialidades de Alimentos, Electrónica y Mecánica industrial, los hombres estuvieron en mayor riesgo de reprobación, mientras que en Análisis clínicos y Contabilidad fueron las mujeres.

Desde segundo semestre las mujeres son quienes más reprobaban dentro de las especialidades del área Químico-biológica y en tercer semestre fue el mismo caso en el área Económico-administrativa.

Figura IV.6. Porcentaje del promedio general de tercer semestre por especialidad



FUENTE: elaboración propia a partir de información proporcionada por el plantel.

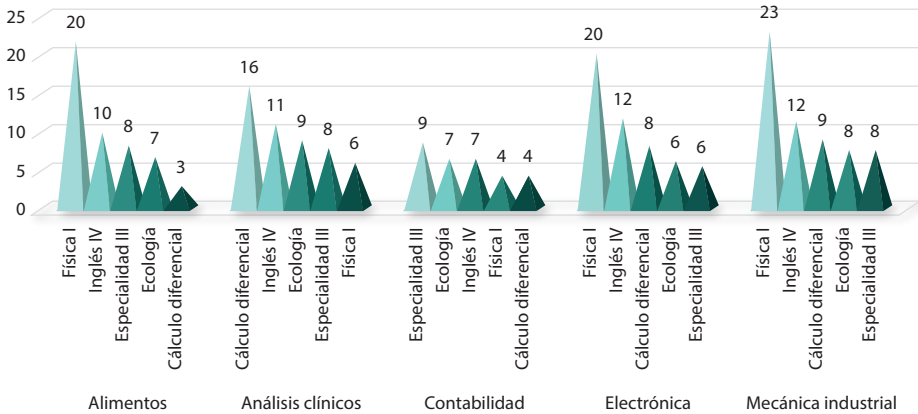
Cuarto semestre

En el cuarto semestre la tendencia cambió; las materias de mayor dificultad para los(as) jóvenes fueron las del área Físico-matemática, en especial Física I aparece como la materia de mayor reprobación en Alimentos (22%), Electrónica (20%) y Mecánica industrial (23%) (véase figura IV.7). Esto puede explicarse porque el cuarto semestre es la primera vez en el recorrido del bachillerato que tienen acercamiento a temas referentes a la Física. Por tal motivo es necesario plantear estrategias de enseñanza que faciliten la comprensión de los temas que se desarrollan en dicha materia y quizá una generación de talleres extracurriculares que los ayuden a familiarizarse con dichos contenidos.

Por lo que respecta a la especialidad de Alimentos, el porcentaje de varones reprobados es mayor en Inglés IV, Ecología y Especialidad III. Las mujeres en Análisis clínicos y Contabilidad reprobaban en mayor medida

que los hombres en todas las materias. Las estudiantes de Análisis clínicos y Alimentos tienden a reprobar en mayor medida que los hombres materias del área Físico-matemática. Física I es la asignatura en la que mayor contraste se nota entre los y las estudiantes de estas especialidades: 79.5% de los reprobados fueron mujeres.

Figura IV.7. Porcentaje de reprobados de cuarto semestre por materia y especialidad



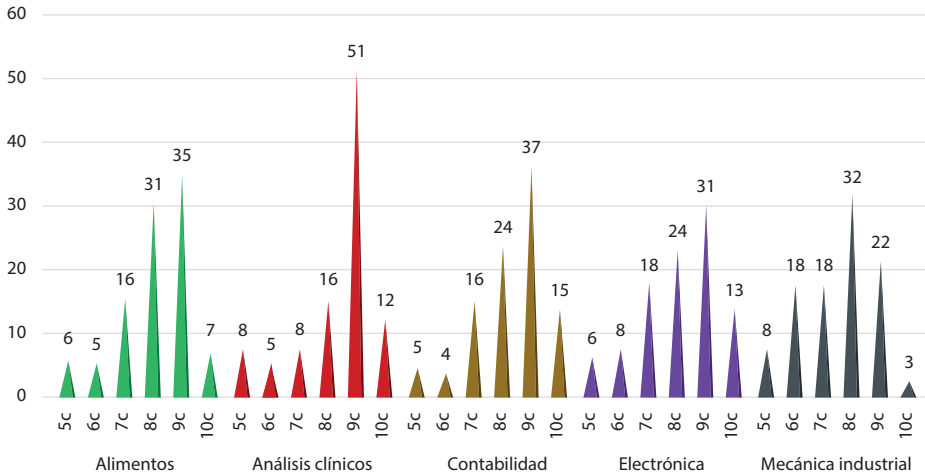
FUENTE: elaboración propia a partir de información proporcionada por el plantel.

En el caso de las especialidades de Electrónica y Mecánica industrial se observa que la situación se invierte: los hombres de estas especialidades tienen mayor porcentaje de reprobación que las mujeres en todas las materias. En este semestre sobresale que el porcentaje de mujeres y hombres reprobados dentro de las especialidades se relaciona con el número de integrantes de un sexo u otro. En Análisis clínicos, Alimentos y Contabilidad hay más mujeres; por lo tanto, ellas representan los porcentajes de reprobación más altos. Sucede el efecto contrario en Electrónica y Mecánica industrial: hay más varones, por lo que ellos aparecen con porcentajes altos en materias no acreditadas.

El 93% de los estudiantes de cuarto semestre obtuvo promedio aprobatorio. La reprobación se presentó por especialidad en los siguientes porcentajes: 6% en la especialidad de Alimentos, 8% en Análisis clínicos, 5% en Contabilidad, 6% en Electrónica y 8% en Mecánica industrial (véase figura IV.8). En este mismo semestre Análisis clínicos y Mecánica industrial regis-

tran la mayor cantidad de estudiantes reprobados(as). De la primera, 42% son hombres y 58% mujeres; en el segundo caso, todos los reprobados son hombres, lo cual reitera que en las especialidades del área Químico-biológica son las mujeres quienes tienden a reprobado mayormente, mientras que en el área Físico-matemática son los hombres.

Figura IV.8. Porcentaje del promedio general de cuarto semestre por especialidad



FUENTE: elaboración propia a partir de información proporcionada por el plantel.

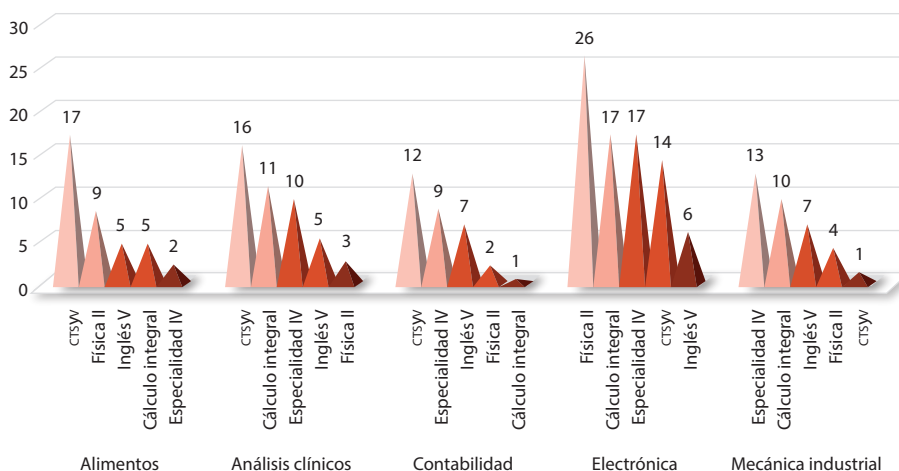
Quinto semestre

En el quinto semestre, el último de la escolarización remota emergente, los(as) estudiantes de las especialidades de Alimentos, Análisis clínicos y Contabilidad reprobaron en mayor cantidad la materia de Ciencia Tecnología Sociedad y Valores (CTS y V): no la aprobó 17%, 16% y 12% respectivamente. Para los grupos de Electrónica, Física II fue el curso con mayor porcentaje de estudiantes que no acreditaron (26%) y, para Mecánica industrial, Especialidad IV tuvo el mayor porcentaje de reprobación (13%) (véase figura IV.9).

Además, a partir del cuarto semestre las materias de Ciencias exactas se agudizan como una problemática para los jóvenes, sin importar de qué especialidad sean. En quinto semestre Cálculo integral tiene un porcentaje

elevado de reprobados en Análisis clínicos (11%), Mecánica industrial (10%) y Electrónica (17%) (véase figura IV.9). También llama la atención que los grupos de esta última especialidad tienen problemas específicamente con Física II; por ello se reitera que la impartición de esta materia debe apoyarse con estrategias que ayuden al desarrollo de las habilidades necesarias para que puedan cursarla con menores incidencias.

Figura IV.9. Porcentaje de reprobados de quinto semestre por materia y especialidad

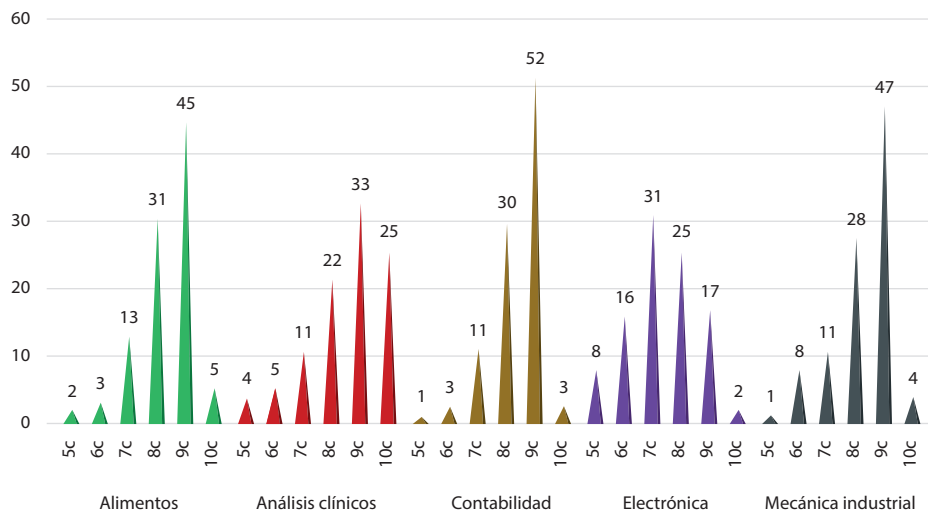


FUENTE: elaboración propia a partir de información proporcionada por el plantel.

En las especialidades del área Químico-biológica, en quinto semestre reprobaron más mujeres (70%) que hombres (30%), caso contrario del área Económico-administrativa, en la que reprobaron 68% hombres y 38% mujeres; del área Físico-matemática no acreditaron 66% y 34% respectivamente. Llama la atención que, en la especialidad de Contabilidad, es la primera ocasión en esta cohorte en que el porcentaje de reprobación de los varones es mayor al de las mujeres.

Al igual que en los semestres anteriores, Electrónica del área Físico-matemática tiene el mayor porcentaje de reprobación (8%) (véase figura IV.10). De ellos, 82% fueron varones y 18% mujeres. En Alimentos, quienes reprobaron fueron todas mujeres; estos dos casos refuerzan la tendencia presente a lo largo de la cohorte.

Figura IV.10. Porcentaje del promedio general de quinto semestre por especialidad



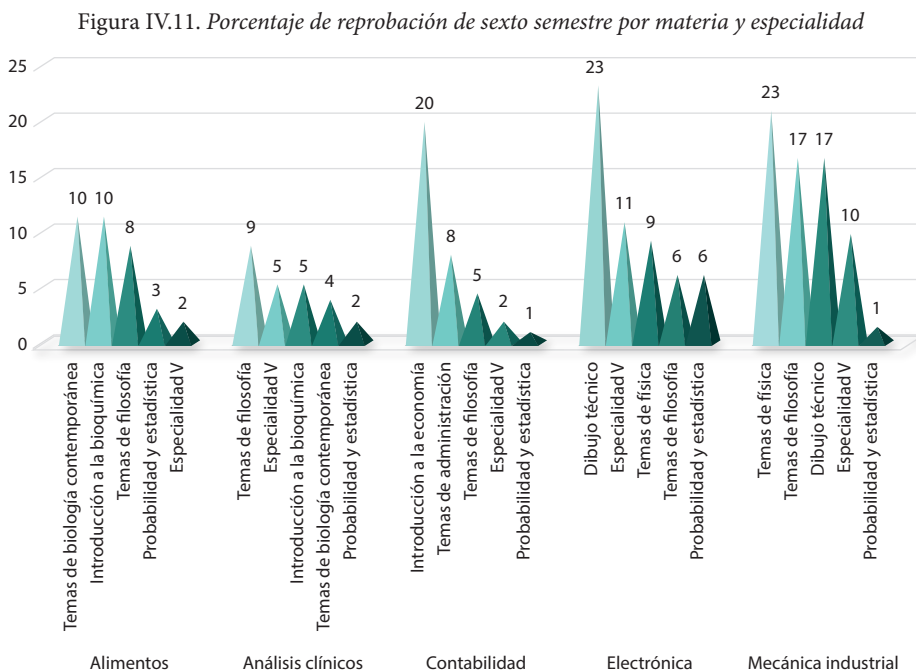
FUENTE: elaboración propia a partir de información proporcionada por el plantel.

Sexto semestre

En el último semestre, el cual se desarrolló en la modalidad híbrida, los jóvenes cursaron, además de las materias de núcleo básico y las de especialidad, materias optativas por área de conocimiento. Para Análisis clínicos y Alimentos las materias fueron Temas de biología contemporánea e Introducción a la bioquímica. En Contabilidad cursaron temas de Administración e Introducción a la economía. En Electrónica y Mecánica industrial cursaron Dibujo técnico y Temas de física. Son precisamente estas asignaturas las que mayor porcentaje de reprobación tienen, junto a Temas de filosofía.

Se observa que Temas de biología contemporánea e Introducción a la bioquímica son las materias con más reprobados en la especialidad de Alimentos, con 10% cada una. Temas de filosofía es la asignatura con mayor porcentaje de reprobación en Análisis clínicos (9%). En Contabilidad la optativa Introducción a la economía presentó 20% de estudiantes reprobados, por lo cual es la materia con mayor número de jóvenes que no acreditaron. En Electrónica la asignatura con más reprobados fue Dibujo técnico (23%). En los grupos de Mecánica industrial, Temas de física tuvo 21% de

reprobados, seguido de Dibujo técnico y Temas de filosofía, con 17% (véase figura IV.11).



FUENTE: elaboración propia a partir de información proporcionada por el plantel.

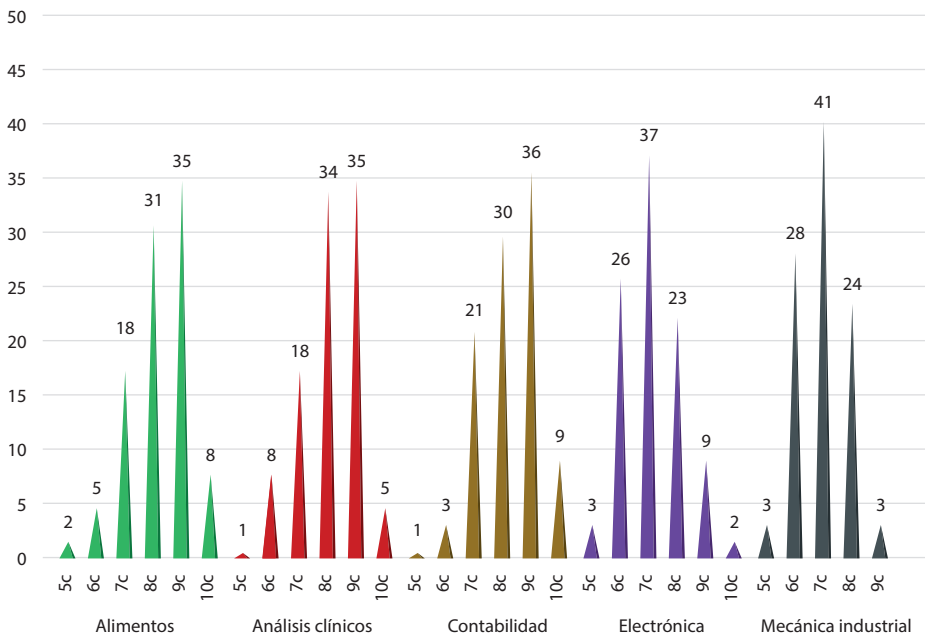
En las especialidades del área Químico-biológica hubo mayor porcentaje de mujeres reprobadas: 69%, mismo caso del área Económico-administrativa, dentro de la cual 53% de las estudiantes reprobó alguna materia. Por el contrario, en las especialidades del área Físico-matemática, 53% de los que reprobaron alguna asignatura fueron hombres.

En el último semestre, al igual que en los anteriores, las especialidades del área Físico-matemática tienen el mayor porcentaje de jóvenes con promedio reprobatorio: 3% en Electrónica, al igual que en Mecánica industrial. En su mayoría los reprobados fueron hombres 63% (véase figura IV.12).

Con la información del sexto semestre se confirma que las especialidades del área Físico-matemática son las que mayor porcentaje de reprobación tienen. Dentro de ellas son los varones quienes corren mayor riesgo de reprobación, en especial en las materias de Ciencias sociales o Humanas, en

las que se les pide desarrollar habilidades de comunicación o razonamiento. Además, se puede ver que en las especialidades del área Químico-biológica y Económica-administrativa son mujeres quienes en mayor porcentaje no acreditan, por lo cual tienen mayores contratiempos en las asignaturas de Ciencias exactas. Por último, se considera necesario desarrollar acompañamientos o tutorías enfocadas en las cuestiones específicas de las cinco diferentes especialidades que ofrece el plantel, con la finalidad de mitigar las problemáticas que tienen los(as) jóvenes en sus TE.

Figura IV.12. Porcentaje del promedio general de sexto semestre por especialidad



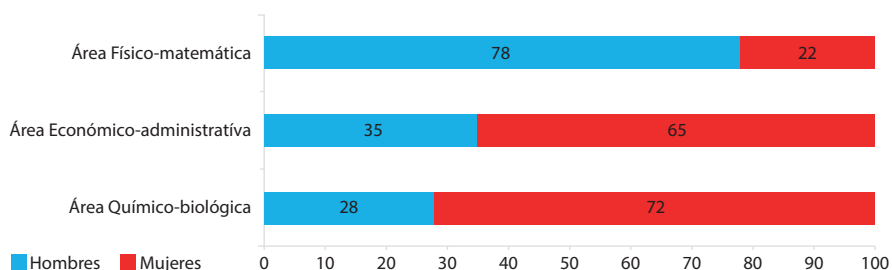
FUENTE: elaboración propia a partir de información proporcionada por el plantel.

Sobre la cohorte 2019 en general, puede inferirse que la existencia de la división en la distribución de hombres y mujeres dentro de las especialidades obedece a las funciones de género. Esto causa que los(as) estudiantes perciban las especialidades dentro del área Químico-biológica como campos de estudio y de trabajo preferentemente para mujeres, ya que en Alimentos y Análisis clínicos se desarrollan actividades relacionadas con la atención, asistencia y cuidado de los otros. Las mujeres representan 72% de esas espe-

cialidades. Es el mismo caso en el área Económico-administrativa: las mujeres conforman 65%. Por su parte, en las especialidades del área de conocimiento Físico-matemática (Electrónica y Mecánica industrial), la mayoría son hombres (78%), esto debido a que estas especialidades, ideológica, histórica y culturalmente han sido pensadas y asignadas como ámbitos de estudio y laborales para los varones (véase figura IV.13).

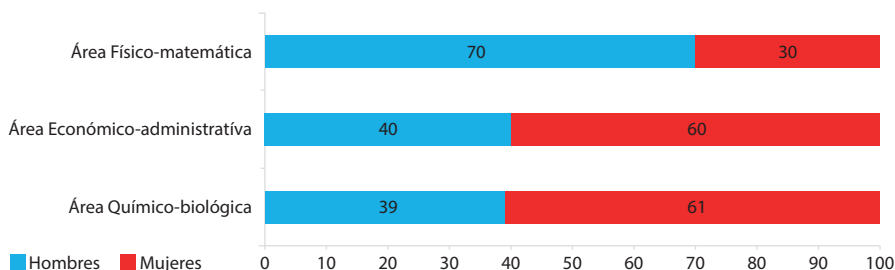
El área Físico-matemática presentó un porcentaje de reprobación de 9%, el área Químico-biológica 4% y el área Económico-administrativa 3%. De la primera, 70% fueron hombres y 30% mujeres; en la segunda reprobaron 39% hombres y 61% mujeres; en la tercera no acreditaron 40% y 60% respectivamente (véase figura IV.14). Esta situación se puede comprender por la distribución de los integrantes de las distintas especialidades, que, como se ha mencionado, sigue las pautas de funciones de género.

Figura IV.13. Porcentaje de hombres y mujeres por área de conocimiento



FUENTE: elaboración propia a partir de información proporcionada por el plantel.

Figura IV.14. Porcentaje de reprobados por sexo y área de conocimiento

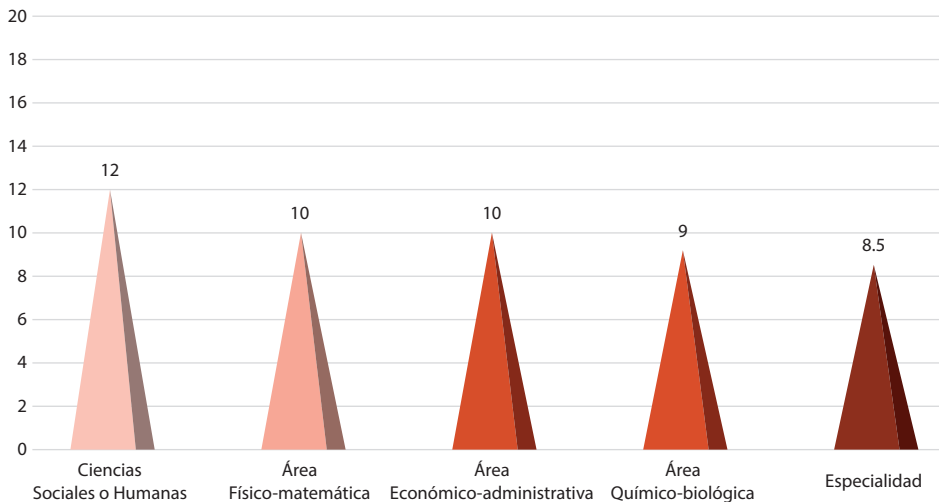


FUENTE: elaboración propia a partir de información proporcionada por el plantel.

Además, los varones de la cohorte resaltan como los que más reprobaron a lo largo de su TE: del porcentaje de reprobación, ellos representan 52%. Esto significa que los hombres son quienes corren mayor riesgo de realizar una TE discontinua o de interrumpirla. Esto precisa la razón por la que en las especialidades del área Físico-matemática se presenta el mayor porcentaje de reprobados (78%).

En general, las asignaturas del componente básico, entre las cuales se encuentran las que forman parte de las Ciencias sociales o Humanas, como ctsyv, Ética, Lógica y Temas de filosofía, son las que reprueban en mayor medida los(as) jóvenes de la cohorte. Estas materias tienen un porcentaje de reprobación de 12%, seguido de las materias del área Físico-matemática con 10%. Por último, el porcentaje más bajo de reprobación pertenece a las asignaturas de especialidad (9%) (véase figura IV.15). Como se ha mencionado antes, los(as) estudiantes dedican más tiempo y esfuerzo en las materias de especialidad, ya que esto les permite garantizar su permanencia en el plantel. De acuerdo con el reglamento de las evaluaciones, no acreditar las materias de especialidad coloca al estudiante en una situación de riesgo de causar baja del plantel.

Figura IV.15. Porcentaje de reprobación mayoritaria de materias por Ciencias, áreas de conocimiento y especialidad



FUENTE: elaboración propia a partir de información proporcionada por el plantel.

Por el contrario, las Ciencias sociales o Humanas no forman parte de sus intereses, a pesar de que dichas materias están integradas dentro del plan de estudios y la misión de la institución es “Formar personas competentes con una educación integral y conocimientos tecnológicos en las áreas industrial, comercial y de servicios...” (CBTis No. 76, 2019: párr. 2). Es decir, los jóvenes priorizan una parte del proceso formativo, que es la que les brinda herramientas para su formación como técnicos profesionales, por encima de las materias del componente básico y con ello garantizan su permanencia en el bachillerato.

Otro dato relevante es que, no obstante la prioridad que le confieren a las materias de especialidad, según datos verificados en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), no son pocos los egresados de especialidades como Laboratorista clínico y Alimentos que, cuando continúan TE hacia la licenciatura, terminan cursando licenciaturas del área de ciencias sociales.

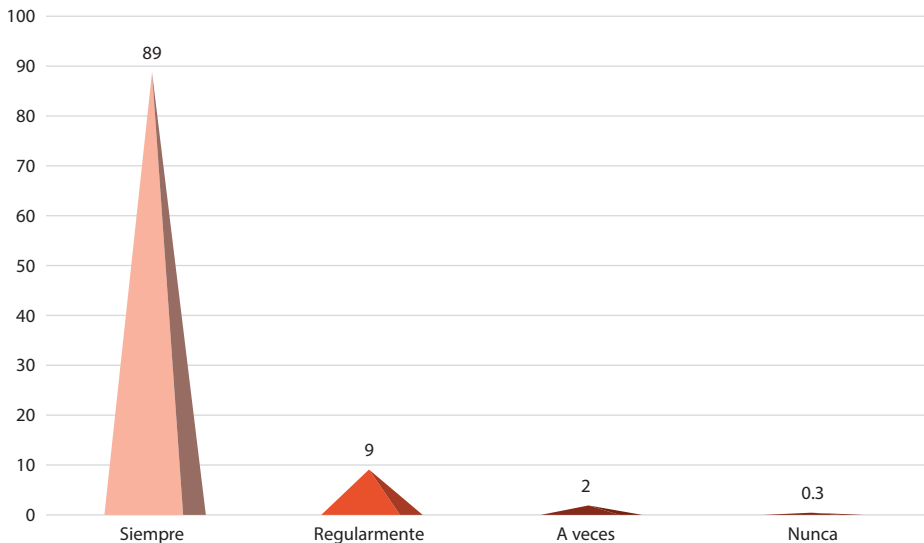
La última edición de la prueba del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) se llevó a cabo en el año 2018 y los resultados fueron publicados en diciembre de 2019. En esa prueba México obtuvo un puntaje promedio de 409 puntos en Matemáticas, 420 puntos en Lectura y 416 puntos en Ciencias. Estos puntajes están por debajo del promedio de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que fue de 489 puntos en Matemáticas, 487 puntos en Lectura y 489 puntos en Ciencias. Además, estos resultados mostraron que México tiene una alta proporción de estudiantes con un nivel de competencia bajo o muy bajo en Matemáticas, Lectura y Ciencias. En la cohorte 2019 las materias de Lectura o las pertenecientes a las Ciencias exactas aparecen constantemente entre las tres con mayor porcentaje de reprobación a lo largo de los semestres. Las asignaturas de Lectura cuentan con 18% de reprobación, mientras que las de Ciencias exactas alcanzan 9%. Por tanto, el estancamiento dentro de la educación básica en México se extiende al desempeño de los(as) jóvenes en la EMS.

Cotidianidad escolar

Antes de que se presentara la pandemia que obligó al confinamiento en casa, 89% de los estudiantes señalaron que asistían siempre a clases, 9% lo hacía regularmente, 2% dijo asistir a veces y 0.3% indicó nunca tomar clases. Aunque es un porcentaje pequeño, debe ser un punto importante saber las razones por las cuales estos jóvenes, a pesar de estar inscritos, no asisten a sus actividades académicas (véase figura IV.16). Esto debido a que, según el INEE (2018b), “...quienes completan cada nivel educativo en los tiempos establecidos asisten en mayor proporción a la escuela que aquellos que se encuentran en rezago, para quienes la probabilidad de abandonar de manera definitiva se incrementa”.

Acerca del uso que hacen los estudiantes de las instalaciones y apoyos que brinda el plantel para la realización de sus actividades escolares, en su mayoría respondieron que recurren a ellos sólo a veces o nunca. El aula de

Figura IV.16. ¿Con qué frecuencia asistía a clases antes de la pandemia?



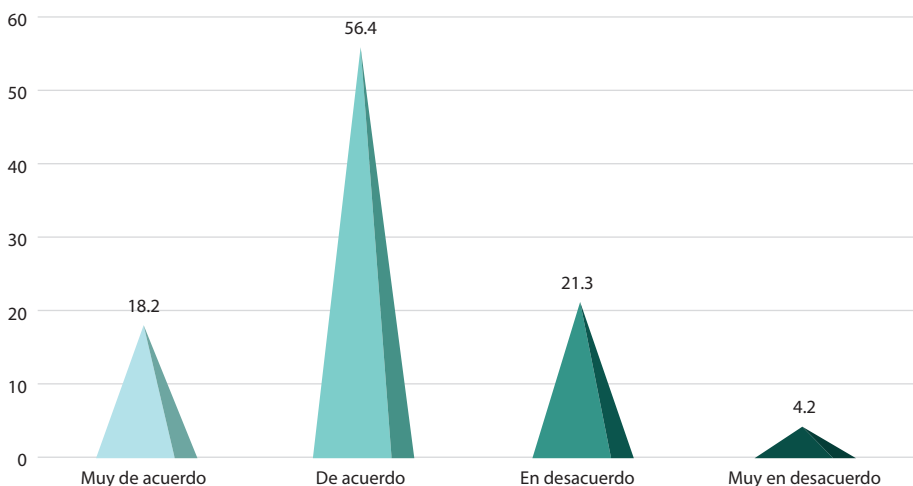
FUENTE: elaboración propia a partir de información proporcionada por el plantel.

cómputo es el apoyo que más demandan los bachilleres; 30% dijo que lo usa siempre. Seguramente este porcentaje de jóvenes fue el de aquellos que durante el confinamiento quedaron aislados y a los que se les denominó *desconectados*.

Además, la mayoría comentó estar de acuerdo (56.4%) o muy de acuerdo (18.2%) con que las aulas y recursos disponibles son adecuados para el número de integrantes de su grupo. Por el contrario, 25.5% indicó estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta afirmación (véase figura IV.17). Esto quiere decir que los apoyos y recursos que le brinda la institución son mejorables; además, son de ayuda en el desarrollo de actividades académicas, en especial para aquellos(as) jóvenes que no cuentan con los medios económicos o materiales en su hogar. Lamentablemente esta cohorte pasó más tiempo fuera del plantel que dentro de él.

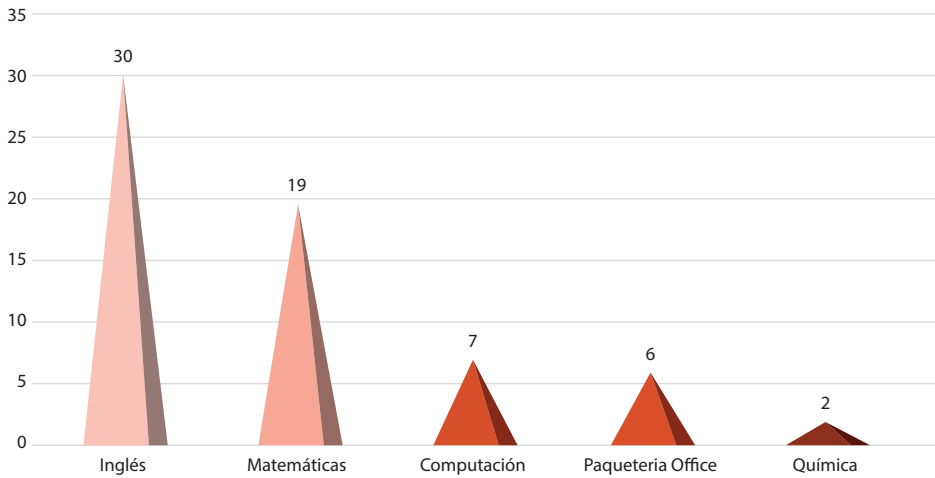
También se detectó que 30% de los(as) jóvenes han requerido cursos adicionales de Inglés como complemento a su formación dentro del bachillerato. El 19% ha recibido clases por fuera de la institución sobre temas de Matemáticas (19%), Computación (7%), Paquetería de Office (6%) y Química (2%) (véase figura IV.18). La organización y programación de cursos remediales parece una necesidad apremiante o por lo menos un área de

Figura IV.17. El espacio de las aulas y los recursos disponibles en el plantel eran adecuados para el número de estudiantes de mi grupo (nos permitía realizar actividades y dinámicas grupales y la utilización de las TIC, etcétera)



FUENTE: elaboración propia a partir de la aplicación de una encuesta.

Figura IV.18. ¿Qué cursos complementarios para su formación (presenciales o en línea) ha tomado durante el tiempo que lleva cursando el bachillerato?



FUENTE: elaboración propia a partir de la aplicación de una encuesta.

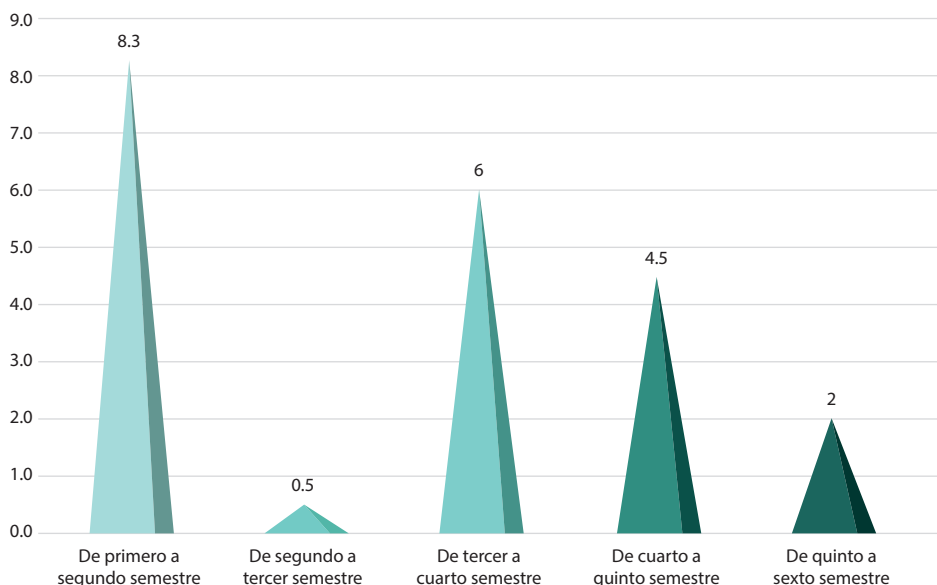
oportunidad. Es bajo el número de estudiantes que recurren a clases externas al plantel como apoyo a su desarrollo académico. Esto contribuye al problema de porcentajes elevados de reprobación en algunas materias, ya que, cuando los bachilleres no comprenden los temas en el aula, la mayoría se queda con las dudas generadas, lo cual significa retrasos y carencias dentro de su formación.

Abandono escolar

Según Himmel (2002), la deserción escolar se refiere al “abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore” (pp. 94-95). De acuerdo con la SEP, 70 estudiantes de cada 100 que ingresan a la educación básica llegan al bachillerato (SEP, 2020). En Morelos, para el ciclo escolar 2020-2021, la tasa de abandono escolar en la EMS fue de 16.3%, mientras que la eficiencia terminal fue de 63.4% (INEGI, 2022).

En el CBTis No. 76, de los 911 estudiantes que ingresaron en agosto de 2019, en segundo semestre permanecieron 91.7%, es decir, 8.3% de los jóvenes decidieron no continuar con sus estudios de bachillerato o causaron baja por infringir el reglamento de la evaluación de los aprendizajes. El fenómeno que sucede en la educación superior se manifiesta igualmente en la EMS. Es el primer semestre el periodo donde una mayor cantidad de estudiantes regularmente abandonan los estudios, y esto puede obedecer a diversas causas, desde los(as) estudiantes a quienes el estilo y el ritmo de trabajo no les satisfizo, hasta quienes no lograron recuperarse escolarmente en los tres periodos de calificaciones. Y hay que hacer notar que, en primer semestre, los estudiantes del bachillerato tecnológico aún no cursan las asignaturas propias de la especialidad, las cuales, además de representar una carga fuerte de trabajo, en no pocas ocasiones determinan que el(la) estudiante abandone el plantel, al no haber encontrado en la carrera a la que se inscribieron lo que creía o consideraba. Para tercer semestre se reinscribieron 91.2% del total de la cohorte; sólo 0.5% no volvió. Cabe señalar que este semestre coincide

Figura IV.19. Porcentaje de abandono escolar por semestre



FUENTE: elaboración propia a partir de información proporcionada por el plantel.

con el inicio de la pandemia por SARS-CoV-2; debido a ello, los lineamientos sobre progresión y continuidad del programa de estudios se flexibilizaron con la finalidad de brindar apoyo a los jóvenes en esta situación atípica.

En cuarto semestre 6% no continuó con sus estudios en la EMS; reingresó 85.2%. Para quinto semestre se reinscribió 80.7% de la cohorte, lo que indica que 4.5% ya no regresó. De los jóvenes que iniciaron su TE en el bachillerato, 78.6% llegaron a sexto semestre, lo que representó que, en este último, 2% se quedó en el camino (véase figura IV.19). Tomando en cuenta el número de estudiantes de nuevo ingreso de la cohorte 2019 y el número de estudiantes matriculados en sexto semestre, la tasa de abandono escolar fue de 21.4% y la eficiencia terminal de 77%.

Tipos de trayectorias escolares recorridas por la cohorte 2019

De los estudiantes que lograron culminar sus estudios de bachillerato, 54% transitaron en una TE continua, mientras que en el caso de 25% su TE fue discontinua y 21% del total de la cohorte abandonó el plantel (TE interrumpida). El abandono se presentó de la siguiente manera: de primero a segundo semestre, 75 interrumpieron su TE; de segundo a tercero, 4; de tercer a cuarto, 55; de cuarto a quinto, 41, y finalmente 19 jóvenes ya no se reinscribieron a sexto semestre

La eficiencia terminal de la cohorte 2019 fue de 78%, porcentaje por encima del promedio nacional (70.2%) pero por debajo del promedio estatal (89.4%) (SEP, 2022c: pp. 33-34). Concluyeron el sexto semestre un total de 711 estudiantes de los 911 que ingresaron tres años antes: 400 mujeres (84%) y 311 hombres (71%).

Es importante resaltar que, como se demostró, no todos los estudiantes transitan por una TE continua. Hay diversos factores, económicos, sociales, familiares y de diferentes ritmos de aprendizaje y estructurales que hacen heterogénea la experiencia de cada joven que cursa el bachillerato, en algunos casos al grado de poner en riesgo su continuidad. El problema es que el sistema educativo es homogeneizador; por lo tanto, aquellas TE diferentes a lo considerado en los programas educativos son vistas como una desviación

que debe ser corregida. Esto causa sobre los(as) jóvenes con una experiencia escolar distinta una presión por adaptarse al “deber ser” que imponen las instituciones educativas, lo cual no es necesariamente positivo; al contrario, puede ser un factor más que contribuya al abandono escolar (Terigi, 2009). Por ello, la concepción de las TE debe ir más allá de un proceso lineal que pase por el cumplimiento de niveles. Aunque la mayoría de los(as) jóvenes cursan el bachillerato en trayectorias continuas, deben tomarse en cuenta en los marcos educativos las posibles diferencias y variantes que pueden surgir de la TE deseada por la institución.

Una situación no prevista en la investigación de la cual da cuenta este libro fue la pandemia por COVID-19 y toda su estela que dejó tras de sí. En el próximo capítulo mostraremos información sobre lo que representó para los(as) estudiantes esta experiencia inédita que trastocó no sólo su TE, sino otros aspectos de su vida.

V. Aprendizajes, emociones y revaloración de la escuela durante la pandemia

De acuerdo con Espinosa (2021), la pandemia por SARS-CoV-2 fue un elemento disruptivo del orden social. Toda la actividad humana, su interacción con los otros, se detuvo, se vio alterada y en riesgo de recuperarse. Según Luhmann (2021), la característica central de los desastres sociales es la disrupción social, es decir, la interrupción dramática de la normalidad, la paralización de todos los procesos que reproducen socialmente a los conglomerados humanos.

Los desastres representan una amenaza tal a la sobrevivencia, que los criterios de funcionamiento de las distintas formas de organización de la sociedad resultan inoperantes. Las normas que regulaban los comportamientos sociales se problematizan y los objetivos preexistentes al desastre se desplazan por los propósitos de sobrevivir a la tragedia [...] Los desastres sociales generan situaciones excepcionales para el conjunto del orden social (Espinosa, 2021: p. 82).

En general, la parálisis de la sociedad abarcó prácticamente todos sus ámbitos, e incluso para quienes en su actividad profesional (servicios médico y cuerpos de seguridad del Estado) no tuvieron la suerte de poder resguardarse en sus domicilios su quehacer profesional continuó bajo un esquema totalmente diferente, mediado por el miedo y la incertidumbre. Para el caso de la actividad escolar, la autoridad implementó, como moda-

lidad de trabajo, lo que eufemísticamente denominó *educación a distancia* o *educación en línea*, ambas como modalidades que implican y demandan formas mucho más elaboradas de organizar el proceso de aprendizaje, con un enfoque específico y con un andamiaje diseñado expreso para promover la capacidad autónoma y autodidacta del aprendiz.

Lo que realmente puso en marcha la SEP durante el confinamiento, por lo menos para atender el tipo medio superior, fue lo que Manuel Gil denominó *escolarización remota emergente* (2023), que no fue otra cosa que reproducir el mismo esquema de trabajo prepandemia, pero desde los domicilios particulares, de manera apresurada, improvisada y apostando a la solvencia en dispositivos y conectividad de docentes y estudiantes.

Pasadas las primeras semanas del confinamiento, fue muy evidente la postura de la autoridad educativa al querer transmitir la sensación de que todo seguiría igual que antes del cierre de las escuelas. Se mantuvieron los mismos periodos de trabajo y de evaluación, con el anuncio muy reiterativo de que el ciclo escolar no sufriría alteración alguna y mucho menos se perdería. Lo único que se implementó por medio de algunas disposiciones administrativas fue el tutelaje para blindar lo que era inevitable: la pérdida tanto de los aprendizajes como de los(as) estudiantes que no tenían ni recursos, ni condiciones para continuar como si todo siguiera igual.

En el contexto mexicano, de acuerdo con datos aportados por Mejoredu (2020) en su reporte *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19*, de los tres tipos educativos que conforman el Sistema Educativo Nacional (SEN) en México, la Educación Media Superior (EMS) fue una de las que tuvo una mayor concentración de afectaciones a causa de la contingencia sanitaria, desde aquellas que se relacionan con la situación socioeconómica de sus estudiantes hasta las que se pueden vincular con las emociones. Todo lo anterior impactó en gran medida el rendimiento escolar, sobre todo en la motivación y el desarrollo de competencias.

De acuerdo con datos de la encuesta “La educación a distancia durante la contingencia por COVID-19”, los principales obstáculos a los que se vieron enfrentados los estudiantes fue “entender las tareas asignadas por maestras y maestros (49.1%), terminar esas tareas (49%), conseguir apoyo docente

cuando se sentían mal (48.2%) y encontrar apoyo para resolver dudas escolares (47.7%)” (Mejoredu, 2020: p. 56). Es decir que, a escala nacional, 4 de cada 10 estudiantes vieron afectadas sus TE durante el proceso de adaptación a la pandemia.

Además, Mejoredu (2020) afirma que la población estudiantil de EMS reportó las mayores dificultades en rubros tales como Comunicarme con mis maestras y maestros (40.3%) y Participar en actividades virtuales (45.9%). En la EMS existió mayor demanda del uso de competencias digitales para la continuidad de sus trayectorias en la modalidad: escolarización remota emergente, por lo que los(as) estudiantes tuvieron que afrontar una serie de retos con el objetivo de cumplir tareas, o bien conectarse a las sesiones sincrónicas.

Sin embargo, aunque estos datos a escala nacional nos proporcionan la posibilidad de vislumbrar un panorama general, adolece de la perspectiva de los propios estudiantes y con gran dificultad puede responderse a preguntas tales como “¿De qué manera y con qué estrategias resolvieron sus dificultades?”, “¿Cómo aprendieron y resolvieron dudas aquellos(as) estudiantes que no lograron comunicarse con sus docentes?”, “¿Cómo lograban conectarse a clases o por qué no lo hacían?” y, sobre todo, en sus propias palabras, “¿Cómo vivieron la experiencia escolar durante la contingencia?”

Es por ello que se optó por abordar los resultados de la encuesta “Hábitos de estudio y organización del tiempo”, la cual fue aplicada en el mes de mayo del año 2022. En dicho instrumento se realizaron preguntas dicotómicas, de opción múltiple, escala Likert y abiertas, con un total de 93 reactivos, cuya finalidad fue explorar la perspectiva de los(as) estudiantes sobre su experiencia escolar durante el confinamiento a causa de la pandemia de COVID-19.

Portillo, Castellanos, Reynoso y Gavotto (2020) refieren que, ante lo inédito de la situación, más la profunda crisis del sistema educativo ya existente desde años atrás, la responsabilidad de la operatividad en la continuidad del servicio educativo recayó prácticamente en su totalidad en los(as) docentes, estudiantes, padres de familia y otros actores. Por tanto, si bien las estrategias educativas se vieron mediadas por la tecnología, dicha medida, más allá de ser compensatoria, representó un reto adaptativo que aún en 2022 ha sido difícil de apreciar a causa de las múltiples dimensiones en

que impactó, desde la organización del tiempo hasta la traducción de estrategias definidas para una modalidad presencial a una educación atravesada por el distanciamiento social.

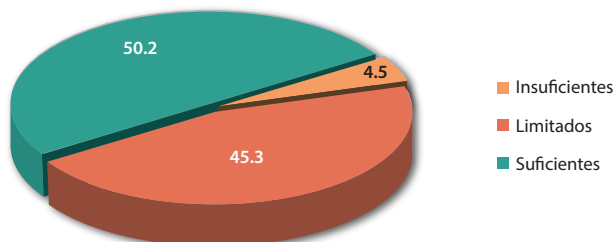
En un intento por comprender la manera en que se adaptaron los(as) estudiantes a condiciones inesperadas y reveses cuyas consecuencias escapaban a su control, los datos analizados y aquí expuestos pretenden servir para conocer cómo tejieron ellos(as) sus estrategias de supervivencia escolar mediante sus prácticas, recursos y hábitos de estudio, así como la percepción de estar aprendiendo y la posibilidad, cuando menos, de poder aspirar a concluir su bachillerato.

Con esta misma intención, se realizaron entrevistas a estudiantes clasificados como de Alto y Bajo rendimiento escolar, de las cuales se extrajeron y analizaron las respuestas asociadas tanto a su autopercepción como a sus descripciones en torno al proceso de adaptación a la modalidad de trabajo escolar. Adicionalmente se exploraron sus respuestas en otro cuestionario llamado “Proyecto de Vida”, del cual se seleccionaron aquellas respuestas asociadas directamente a su experiencia escolar durante la pandemia, su percepción sobre su rendimiento escolar y la medida en que consideran que se verán afectados(as) por dicho fenómeno.

Sin embargo, es importante mencionar que el análisis de dichos contenidos textuales tiene el objetivo de detectar los factores de índole emocional que de manera reiterada han sido mencionados en distintas investigaciones, encuestas y proyectos de investigación educativa durante la pandemia, entre los que se encuentran también algunas respuestas encontradas en el reporte de Mejoredu (2020).

La desigualdad es un concepto ineludible en la búsqueda de analizar el proceso educativo atravesado por el fenómeno a consecuencia del distanciamiento social. La desigualdad se traduce en la ampliación de las distintas brechas que el aislamiento social trae consigo, entre ellas la carencia de recursos para adaptarse a una modalidad de trabajo mediada por la tecnología (Arriagada, 2020; Bocchio, 2020; Casal y Fernández, 2020; Cifuentes-Faura, 2020; Pardo y Cobo, 2020, citados por Portillo, Castellanos, Reynoso y Gavotto, 2020). En la figura V.1 es posible apreciar la percepción de los(as) estudiantes respecto a la disponibilidad de los recursos económicos de los cuales pudieron disponer durante el confinamiento.

Figura V.1. Los recursos económicos con que cuenta para sus actividades escolares son:



FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionario de hábitos de estudio y organización del tiempo de la cohorte 2019.

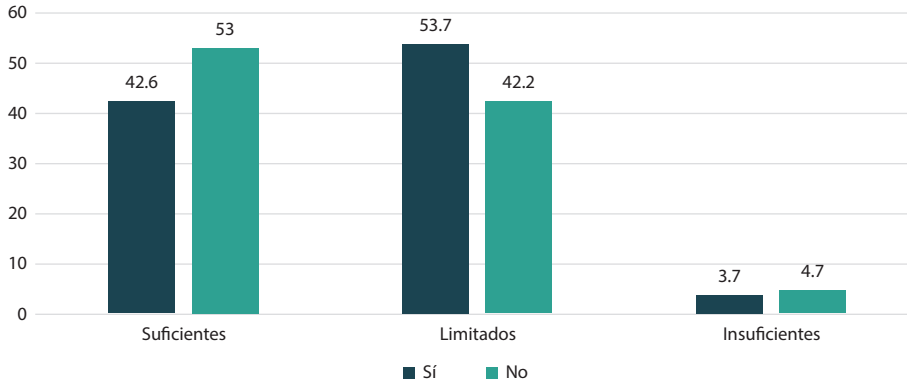
Poco más de la mitad de la población juvenil encuestada asumió que los recursos de los cuales se dispone en casa son suficientes, mientras que 4.4% considera que son insuficientes. Si bien en apariencia parece mínimo el grupo de estudiantes que se presume con un acceso insuficiente a recursos económicos, al indagar respecto a los hábitos de estudio, uso del tiempo y estrategias de supervivencia escolar, las diferencias se expresan de manera más amplia. Este 4.4% de estudiantes con recursos económicos insuficientes presenta profundas diferencias en comparación con aquellos(as) que poseen recursos limitados o suficientes. En principio, es posible apreciar cómo sus opciones para implementar estrategias de adaptación y supervivencia escolar, así como la posibilidad de desarrollar hábitos de estudio, se ven más limitadas. Como se mostrará más adelante, las opciones no solamente escasean, sino que dependen más de sus pares, y, además, se encuentran más inseguros ante la posibilidad de concluir el bachillerato.

En el caso de los(as) estudiantes con recursos insuficientes, la TE se torna en un proceso de permanencia escolar en menoscabo de la formación. Por su parte, para estudiantes con recursos limitados, aun cuando se encuentran expuestos ante una situación de vulnerabilidad como aquellos(as) con recursos insuficientes, el contar con mayor diversidad en sus opciones les permite afrontar una experiencia escolar que, en algunos casos, se torna transformativa, pues pese a ser prácticamente empujados a ello, atienden el reto organizacional²² y en no pocas ocasiones, de tenerla, emplean la opor-

²² Para García, Campos y González (2022) y Crovi (2019), se considera un reto organizacional y transformativo, ya que ésta fue afectada de manera abrupta y los actores escolares se

tunidad de contar con sus compañeros(as) para desarrollar estrategias de adaptación y autoaprendizaje.

Figura V.2. *¿Actualmente se encuentra laborando? Con los recursos económicos con que cuenta para sus actividades escolares*



FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionario de hábitos de estudio y organización del tiempo de la cohorte 2019.

Respecto a los(as) estudiantes que cuentan con recursos económicos suficientes, es posible apreciar cómo la posibilidad de construir estrategias de adaptación efectivas favorece el desarrollo tanto de competencias digitales, autoaprendizaje y hábitos de estudio, como la apertura a colaborar y comunicarse no sólo con sus pares, sino también con los(as) docentes. Destaca en ellos(as) el uso de internet como un motor de búsqueda, además de lograr complementar su formación con cursos extracurriculares. Sin embargo, es importante destacar que contar o no con recursos suficientes no

vieron inmersos en escenarios poco familiares nunca antes conocidos: una escuela en casa, un plantel vacío, pero trabajando, cumpliendo. En el aislamiento social repentino, la incertidumbre generó un ambiente de inquietud constante que atravesaba por el desconcierto, la angustia, el miedo. Crovi (2019) destaca la ruptura entre las fronteras y los usos horarios de las escuelas, lo que trastocó las actividades que organizaban la cotidianidad escolar. La nueva cotidianidad de la escolarización remota emergente se distinguió por una ausencia de certezas respecto a la gestión y organización de los espacios, lo que dificulta diferenciar las condiciones de cada nivel educativo, así como identificar el tiempo y el espacio en el que se imparte y se recibe la educación, pero también se desdibuja el papel de los(as) estudiantes en la virtualidad, qué se espera de éstos(as) y que pueden esperar la institución y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

implica que los(as) estudiantes no se encuentren inmersos en actividades laborales. Tal como es posible apreciar en la figura V.2, poco menos de la mitad de aquellos que afirman contar con recursos suficientes realizaban actividades remuneradas al momento de la aplicación del instrumento.

Si bien laborar favorece la adquisición de recursos, es importante señalar que, cuando dichas actividades se realizan de manera simultánea a las clases sincrónicas en la pretendida modalidad virtual, impactan en la seguridad que dichos(as) estudiantes pueden sentir respecto a la posibilidad de concluir el bachillerato; por ejemplo, 41.9% de los(as) que trabajan y estudian afirmaron no sentirse seguros de lograr permanecer en la institución hasta concluir sus estudios. Muchos de ellos no laboraban cuando ingresaron al plantel, pero tuvieron que hacerlo en el marco de la emergencia sanitaria como estrategia para apoyar a sufragar los gastos familiares.

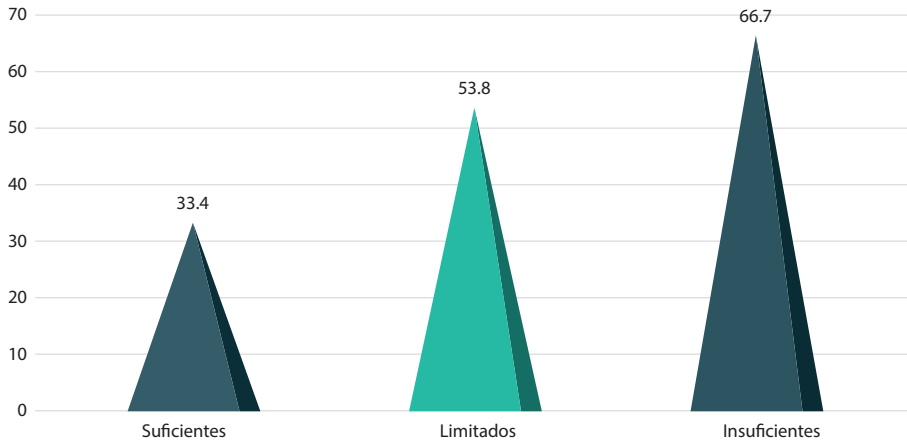
Una cuestión de opciones

En este apartado se exponen los resultados respecto a las estrategias de supervivencia escolar y adaptación empleadas por los(as) encuestados. Cabe señalar que los siguientes datos se obtuvieron mediante un cruce de variables entre las estrategias que empleaban, los cursos a los que podían acceder y, por supuesto, los recursos económicos con que contaban. Si bien la colaboración entre pares representa una herramienta empleada por la gran mayoría de los(as) estudiantes, conforme se realizaron dichos cruces se hizo más evidente que, en el caso de estudiantes con recursos insuficientes, las opciones se veían más limitadas y la dependencia de sus pares se acentuaba, tal y como se aprecia en la figura V.3.

En dicha figura, se observa como la dependencia hacia los pares aumenta significativamente entre quienes cuentan con recursos insuficientes; sin embargo, esto no es todo. Para dichos(as) estudiantes las opciones se limitan a conversar sobre el tema de estudio con sus compañeros(as) (14.8%), ver videos en YouTube sobre el tema de estudio (11.1%), contactar a los(as) docentes para solicitar asesoría (3.7%) y escuchar podcast sobre el tema de estudio (3.7%). Mientras que las opciones para los(as) estudiantes con recursos limitados, además de las ya mencionadas, se amplían a dos más:

preguntar o conversar con los(as) docentes sobre los temas de estudio (4.7%) y buscar bibliografía especializada por su cuenta (0.7%).

Figura V.3. Preguntar las dudas a mis compañeros de clase, con los recursos económicos con que cuenta para sus actividades escolares



FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionario de hábitos de estudio y organización del tiempo de la cohorte 2019.

Por su parte, las opciones de aquellos(as) que cuentan con recursos económicos suficientes no sólo son más, sino que algunas apelan a hábitos de estudio que van desde involucrarse activamente con los(as) docentes hasta realizar actividades de autoaprendizaje y practicar el repaso como estrategia de estudio. Destaca, además, el hecho de que el internet es empleado como un motor de búsqueda y que existe la presencia de actividades académicas más allá de las que ofrece el entorno escolarizado.

A continuación se enlistan las estrategias que afirmaron emplear los(as) jóvenes estudiantes: conversar sobre el tema de estudio con sus compañeros(as) (7.9%), ver videos en YouTube sobre el tema de estudio (17.4%), contactar a los(as) docentes para solicitar asesoría (8.4%), escuchar podcast sobre el tema de estudio (3.6%), preguntar o conversar con docentes sobre los temas de estudio (7.5%), buscar bibliografía especializada por su cuenta (10.2%), repasar la bibliografía de las asignaturas (7.5%), buscar conferencias sobre el tema de estudio (2.3%) y participar en actividades interactivas, como foros de discusión (2%).

Contar con más recursos económicos significa tener más alternativas, pero también hacer más efectivas algunas de las opciones con las que ya se cuenta. Aunque los(as) estudiantes con recursos suficientes también dependen en cierta medida de su entorno, como aquellos(as) con recursos insuficientes, esta dependencia no es su única opción y, además, la operativizan de mejor forma al extenderla hacia los(as) docentes no sólo con consultas, sino también con asesorías. Por otra parte, no sólo cuentan con su entorno como aquellos(as) con menos accesibilidad a recursos, sino que pueden considerar y emplear otras opciones, como las que refieren a hábitos de estudio, realizar búsquedas en internet y gestionar recursos que van desde tutoriales en video y audio hasta el repaso de la bibliografía, una actividad que en el resto es inexistente y, sin embargo, es indispensable para todo estudiante.

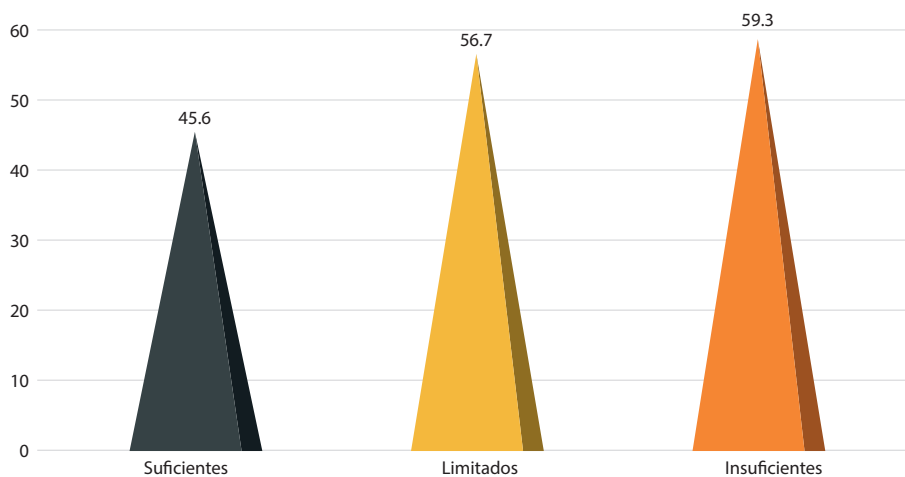
Ahora bien, en lo referente a cursos complementarios para su formación,²³ es posible notar que se repite dicho patrón y, de nueva cuenta, se evidencia el contraste entre los(as) que cuentan con recursos suficientes e insuficientes. Si bien 51.2% refieren que no lograron tomar ningún curso complementario, al realizar un cruce de variables con el acceso a recursos económicos es posible detectar que, entre los(as) estudiantes con recursos insuficientes, quienes no lograron cursar ninguno representan 59.3%, mientras que este porcentaje desciende entre la población con recursos suficientes, 45.6%.

Así pues, los cursos a los que tuvo acceso la población con recursos insuficientes fueron matemáticas (14.8%), inglés (11.1%), computación (7.4%) y paquetería de Microsoft Office (7.4%). En contraparte, los(as) estudiantes con recursos suficientes accedieron a cursos de matemáticas (18.7%), inglés (22.6%), computación (7.2%) y paquetería de Microsoft Office (4.3%), química orgánica (0.7%) y física (1%). Es importante destacar cómo respecto a computación y el uso de la paquetería de Microsoft Office los porcentajes de incidencia descienden, mientras que aumentan en aquellos centrados en las asignaturas que se encuentran cursando, como matemáticas, química orgánica, física e inglés.

²³ Aquellos recursos que permiten a los jóvenes reforzar los aprendizajes obtenidos durante su formación escolarizada, como cursos de matemáticas, inglés, computación, los cuales, además, favorecieron su adaptación durante la escolarización remota emergente.

Lo anterior permite suponer que, en su caso, los cursos efectivamente fueron complementarios, mientras que, en lo que se refiere a aquellos(as) con recursos insuficientes, los cursos complementarios son sólo dos y el resto se centra en desarrollar las competencias digitales necesarias para su supervivencia escolar. Esta distribución también implica otras cuestiones, pues abre la duda de si aquellos que no realizaron ningún curso, pese a tener los recursos suficientes, no lo hicieron por no poder costearlos o no los necesitaban.

Figura V.4. Cruce de variables: no tomó ningún curso complementario con los recursos económicos con que cuenta para sus actividades escolares

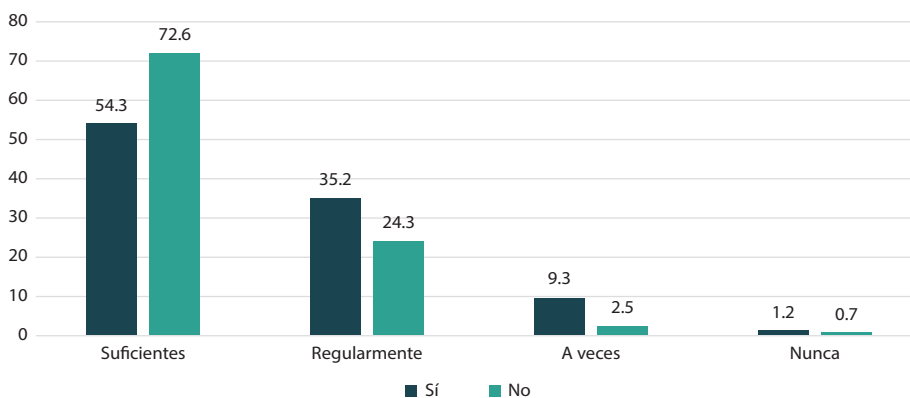


FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionario de hábitos de estudio y organización del tiempo de la cohorte 2019.

La diversidad de opciones y la manera en que éstas se limitan de acuerdo con los ingresos son una muestra de lo que Saavedra y Mogollón (2020) mencionan respecto a la desigualdad con relación a los efectos del confinamiento y la escolaridad remota emergente a causa del COVID-19. De acuerdo con estos autores, el derecho a la educación se vio vulnerado, pues las instituciones educativas poco pudieron hacer para contrarrestar los efectos de las desigualdades en la brecha de acceso a los dispositivos tecnológicos para desarrollar el proceso educativo bajo la modalidad emergente (Saavedra y Mogollón, 2020).

Aunque algunas instituciones se encuentran equipadas para, en cierta medida, brindar a todos(as) sus estudiantes una experiencia educativa cuando menos similar, poco o nada pueden hacer respecto a las experiencias individuales de su cotidianidad doméstica y de sus contextos socioeconómicos, así como respecto a las estrategias que los(as) propios(as) estudiantes diseñaron e implementaron para afrontarlas. En la figura V.5 se expone la frecuencia con la que podían conectarse los encuestados que se encontraban trabajando y, simultáneamente, conectándose a sus sesiones de clase y la manera en que repercutió. Cabe señalar que la accesibilidad a recursos sí dependía en gran medida de los ingresos que estos(as) jóvenes podían conseguir por sí mismos.

Figura V.5. Cruce de variables: ¿Actualmente se encuentra laborando? ¿Con qué frecuencia se conecta a las sesiones sincrónicas de las clases?



FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionario de hábitos de estudio y organización del tiempo de la cohorte 2019.

De este modo se presenta uno de los efectos más recalcitrantes de la desigualdad: si no se trabaja, se corre el riesgo de que los recursos que son suficientes o limitados se vuelvan insuficientes; es más para 3.7%, aunque se trabaje, seguirán siendo insuficientes. Pero, a su vez, laborar limita la conexión a las clases; sólo 54.3% de quienes trabajaban lograban conectarse siempre a sus sesiones sincrónicas de clase, mientras que 1.2% afirma que nunca logró hacerlo.

Así, para una minoría de los(as) estudiantes, la escolaridad en pandemia fue una experiencia de mera supervivencia escolar. Para Castillo y La Rosa (2020) la desigualdad tiene la capacidad de aumentar con el tiempo “y se manifiesta tanto en las habilidades básicas, como en las habilidades sociales, la motivación y las aspiraciones educativas y profesionales de los jóvenes” (p. 132). Estas autoras infieren que cada región hizo esfuerzos para restaurar el servicio educativo, para tratar de ir por los más vulnerables, pero la crisis sanitaria tuvo repercusiones económicas sustanciales que agravaron la emergencia educativa que ya se tenía (Castillo y La Rosa, 2020). En el caso de los(as) estudiantes que se encontraban laborando, 77.2% afirma que sí vio sus ingresos económicos afectados por la pandemia.

Si bien Lo Priore y Díaz (2020) señalan que “las desigualdades son expresiones de injusticias sociales, que hacen más vulnerables a quienes la sufren” (pp. 189-190), además son experiencias, en este caso relacionadas con la escolaridad en pandemia, sobre la adaptación a la escolarización remota emergente, vivencias que inciden en la sensación de estar aprendiendo o en la esperanza de concluir el bachillerato; todas ellas, atravesadas por condiciones de desigualdad que distancian su perspectiva de quienes tienen algunas ventajas más y, a su vez, limitan las opciones que les podrían permitir ampliar dicha perspectiva.

Así pues, cuando se habla de escolaridad en pandemia, se hace referencia a experiencias de una desigualdad, la cual en apariencia puede ser mínima, con 4.4% de estudiantes con recursos insuficiente, pero, al mirar más de cerca, resulta que no han sido mínimos ni poco significativos los retos que, vulnerable y con escasas opciones, ha tenido que afrontar este sector de la población encuestada, la cual ha demostrado que depende más de su entorno, precisamente porque no hay más de lo que pueda depender.

Emociones, motivación escolar y sus efectos en el rendimiento escolar

Como ya se mencionó en el apartado anterior, los(as) jóvenes vieron afectado su proceso de adaptación a la escolarización remota emergente a causa de las desigualdades en el acceso y disposición a recursos económicos.

Casanova (2021) y Salinas, Díaz, Álvarez y Saucedo (2022) sostienen que la crisis sanitaria provocada por el COVID-19 ha representado un desafío tanto para el modelo educativo tradicional como para los(as) estudiantes, pues, entre las demandas académicas, tecnológicas y psicológicas derivadas de la implementación abrupta del confinamiento escolar, han experimentado una serie de dificultades y barreras que afectan su proceso.

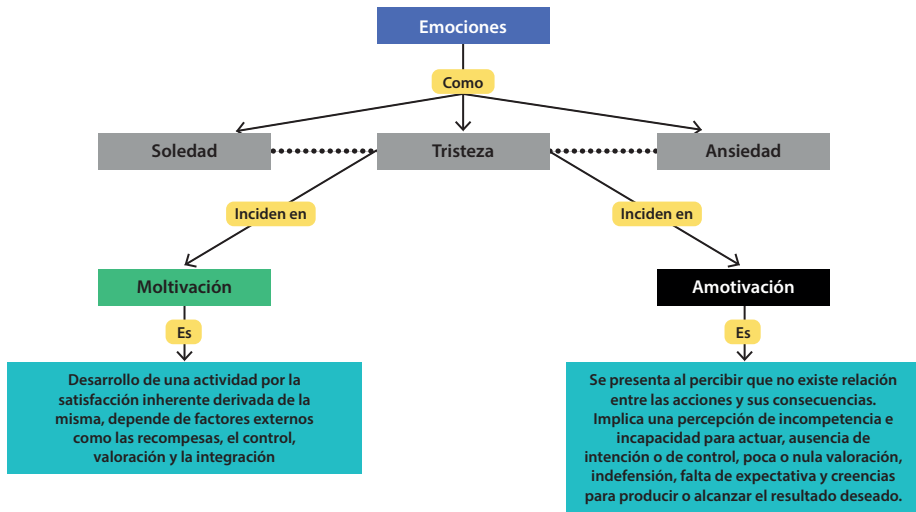
Salinas, Díaz, Álvarez y Saucedo (2022) reiteran que en esta pandemia, dada la brecha impuesta por la desigualdad económica entre los(as) estudiantes, “encontramos estas inequidades y mucho retraso en las inversiones físicas en las escuelas, la conectividad de banda ancha, el equipamiento, el software y la formación de los trabajadores de la educación en esta materia” (p. 395). Por su parte, García, Campos y González (2022) postulan que los(as) estudiantes se vieron inmersos en escenarios desconocidos: “una escuela extendida a la casa, vacía, pero trabajando, cumpliendo y tratando de resistir. De repente, la casa pasó de ser un espacio privado para convertirse en un espacio público seccionado en salón de clase, oficina y otros” (p. 144). De este modo, los escenarios y los vínculos se trastocaron y transformaron; muy pronto las afectaciones no se limitaron a cuestiones económicas, académicas y de salud física, sino que todo esto incidió en la salud mental y en expresiones emocionales que, por supuesto, no se esperaban (García, Campos y González, 2022).

Salinas, Díaz, Álvarez y Saucedo (2022) deducen que el impacto emocional del confinamiento también se encuentra relacionado con el vacío sobre las características del papel del estudiante virtual, las cuales o no existían o eran imprecisas. Al trastocarse y transformarse los escenarios educativos, se perdieron aspectos fundamentales, como el horario y la dificultad de establecer qué se esperaba de los(as) estudiantes, de manera que se enfrentaron a una situación desgastante y exigente: era un reto organizacional, debido a que se trataba de poner orden en medio de la incertidumbre y el caos. En consecuencia, los hábitos de estudio, el uso del tiempo y la motivación escolar se vieron severamente afectados y, con ello, la continuidad del proceso escolar como tal.

García, Campos y González (2022) sostienen que el ambiente sociocultural durante el confinamiento derivó en “pensamientos, sentimientos, afectos, emociones y conductas descompensadas o alteradas: sentimientos de

soledad, desesperanza, inutilidad, conductas autolesivas, ansiedad, aislamiento, problemas de atención, pensamiento desorganizado, entre otros” (p. 149). En tanto que para Casanova (2021) dichas emociones repercuten de manera directa en la motivación y las ganas de desempeñar actividades académicas, debido a que ésta “juega un factor fundamental en esos escenarios, pues anima a activar o realizar algo; es un proceso interno de carácter biológico, cultural, social, de aprendizaje y cognitivo que impulsa a un individuo a desarrollar cierta conducta” (Burón, 1994, citado por Casanova, 2021: p. 66). De manera que las emociones derivadas de los procesos de adaptación a una modalidad de escolarización inédita a la que se migró de forma abrupta inciden en la motivación escolar y, en sus efectos más negativos, se desencadena la amotivación.

Figura V.6. Relación entre emociones y motivación escolar



FUENTE: elaboración propia a partir de Casanova (2021).

Visto así, surge el cuestionamiento: ¿Y en qué afecta que los(as) estudiantes presenten problemas de motivación escolar? Bueno, como ya se mencionó la motivación es un proceso que incide en el aprendizaje, pues tiene la característica de impulsar el interés por éste, pero para aprender es indispensable formar hábitos de estudio, los cuales son métodos y estrategias que se emplean para comprender diversos temas; son indivisibles del

proceso formativo y del buen desarrollo académico; además, éstos se van formando de manera progresiva y dependen tanto de los(as) docentes y la familia como de las condiciones del entorno (Salinas, Díaz, Álvarez y Saucedo, 2022: p. 395).

Para formar hábitos de estudio, es necesario contar con disponibilidad de recursos, tiempo y horarios definidos para tal fin, pero en el contexto de la escolarización remota emergente es precisamente de lo que se carece, de manera que es un reto organizacional pretender poner orden al caos sobre el cual no se tiene control alguno. García, Campos y González (2022) reiteran que “no sólo las emociones, afectos y sentimientos se construyen de manera cultural, sino también los conocimientos y el pensamiento complejo; en lo cual la escuela juega un papel esencial” (p. 150). Al trastocarse el ambiente escolar, se perdió o quedó indefinido el papel de los(as) estudiantes, lo que se esperaba de ellos(as) y lo que podían autoafirmar, pues también se afectaron sus relaciones de proximidad con los otros.

Las pautas, hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje y uso del tiempo tienen incidencia en el comportamiento de una persona; de éstos se constituyen sus factores de seguridad, de protección o los de vulnerabilidad y riesgo. La práctica de hábitos determina en muchos ámbitos el rendimiento escolar (Ojeda, Muñoz, y Menéndez, 2020: p. 35), el cual es un proceso por el que los(as) estudiantes atraviesan “experiencias escolares, cumplimiento de objetivos, contenidos de aprendizaje, conocimientos adquiridos, resultados alcanzados al final de ese proceso y que se traducen en calificaciones” (García, Campos y González, 2022: p. 151). Además, en éste confluyen factores extrínsecos, como el proceso de enseñanza, ambiente escolar y familiar, e intrínsecos, como las competencias, estilos de aprendizaje, motivación y hábitos de estudio (García, Campos y González, 2022: p. 151).

En conjunto, ambos construyen el conocimiento, en el cual las calificaciones son sólo la materialización de todo lo anterior, pero mediante ellas es posible establecer categorías como la de alto rendimiento escolar (ARE) y bajo rendimiento escolar (BRE). El rendimiento se considera la suma de múltiples variables que operan en el estudiante, por lo que indagar sobre éstas, propiciaría la mejora de los niveles de calidad educativa en términos de los indicadores e incrementaría la probabilidad de controlarlos o modificarlos (Garbanzo, 2007, citado por Becerra y Morales, 2015: pp. 136-137).

De acuerdo con Camelo, Sánchez, Vales y Barrera (2020), cuando se habla de ARE, se alude a una serie de características que se identifican o bien son atribuidas a los(as) estudiantes. Entre las características cuantificables se encuentran sus calificaciones, las cuales siempre se ubican entre percentiles de 90, 95 a 100. En consecuencia, tienden a ser los primeros lugares cuando se clasifica al estudiantado de acuerdo con su rendimiento. Entre aquellas particularidades no cuantificables, se encuentra una percepción generalizada entre docentes y autoridades educativas de que la población estudiantil con ARE sobresale por su esfuerzo, su dedicación, su inteligencia, compromiso y buena disposición, también porque cuentan con mejores hábitos de estudio, como la capacidad de establecer horarios de dedicación que responden a sus niveles de autoexigencia (Ojeda, Muñoz, y Menéndez, 2020: p. 36).

Si bien el rendimiento escolar “puede entenderse como un criterio referente a la productividad, y su evaluación tiene como objetivo optimizar los recursos e incrementar la eficiencia del proceso de sus resultados” (Becerra-González y Reidl, 2015: p. 136), al analizar esta concepción es posible comprender que el rendimiento es el resultado de una convergencia multifactorial que afecta al estudiante, y no todos los factores son controlados por éste. Lo anterior, además, propicia el cuestionarse de dónde se originan los otros factores que inciden en el BRE. “Algunos factores pueden ser propios de las instituciones educativas o de los(as) estudiantes. De los(as) primeros(as) puede derivarse una segunda clasificación: académicos(as), infraestructura, y administrativos. Los segundos se clasificarían en académicos, psicosociales, demográficos, cognoscitivos y motivaciones” (Garbanzo, 2007; García, 2001; Mckenzie y Schweitzer, 2001, citados por Becerra y Morales, 2015: p. 137).

En el contexto de la escolarización remota emergente se contradice el estereotipo del mal estudiante y la autorresponsabilización de él sobre los resultados de su desempeño. Existen variables en las que intervienen la institución y sus actores escolares, como su organización interna, la capacitación del personal docente y administrativo. Esto debido a que, como ya se mencionó, existe una dificultad en disponer del tiempo y recursos para establecer horarios y, en consecuencia, hábitos de estudio que favorezcan el desarrollo y la formación en competencias, pero, además, las emociones

inciden en la motivación escolar, puesto que “la experiencia emocional en tiempos de pandemia es una experiencia de desigualdades, desesperanza, incertidumbre, sin futuro, sin sentido” (García, Campos y González, 2022: p. 149).

Es preciso comprender cómo la autopercepción y motivación escolar se ven afectadas por su rendimiento escolar y la forma en que éste determina la manera en que se ven a sí mismos, sus habilidades, destrezas, potencialidades y compromiso con sus clases; pero a su vez hay que reparar en que la carencia o disposición de recursos les permite sortear una situación inédita en la que el reto se encuentra en poner orden, establecer horarios, desarrollar hábitos de estudio.

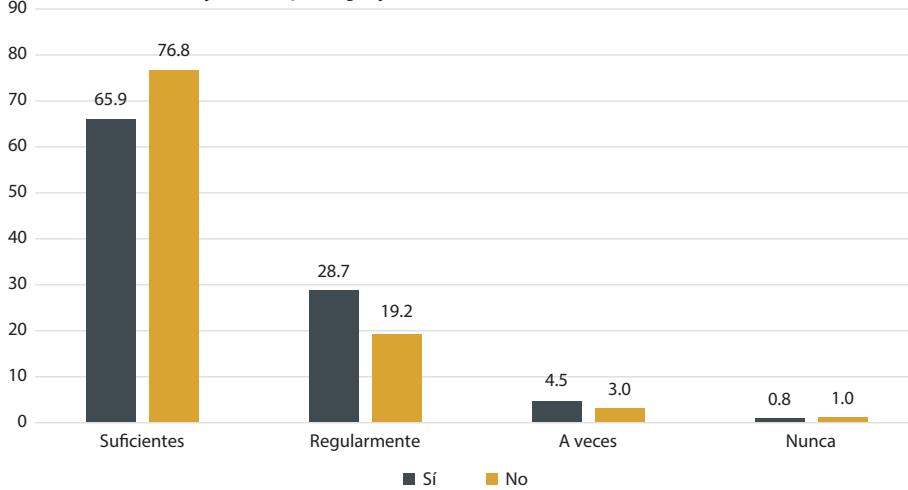
De acuerdo con Barca, Peralbo, Porto y Brenlla (2011), las metas que se planteen los(as) estudiantes son resultado de una serie de patrones constituidos por creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones conductuales, lo que se condensa en las metas académicas. De este modo, plantearse metas en condiciones de incertidumbre es más una necesidad de sembrar esperanza.

En la figura V.7, mediante un cruce de variables, se puede notar la frecuencia con la que se conectaban los encuestados a las sesiones sincrónicas, lo cual tuvo una incidencia en su autopercepción sobre su rendimiento escolar. El rendimiento depende en gran medida de la posibilidad o no de conectarse a clases, y, como se ha mostrado en figuras anteriores, la conexión se encuentra condicionada a los recursos económicos y a lo que hacen los(as) estudiantes para su obtención. Entre aquellos(as) que logran conectarse a veces y regularmente, el cuestionamiento de si se han visto afectados(a) en su rendimiento escolar es más alto y, a su vez, es una pregunta de respuesta ambigua para quienes nunca se pudieron conectar. En el caso de quienes siempre lo pudieron hacer, ellos no ven su rendimiento escolar afectado y representan el porcentaje más elevado.

Como ya se mencionó, el rendimiento escolar implica factores como hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje y la organización que emplean los(as) estudiantes durante y después de clases. En el caso de la población encuestada, ésta realizaba las siguientes actividades durante las sesiones sincrónicas: discutir con los(as) docentes puntos de vista, de los cuales sólo 8.7% lo hacía siempre, mientras que poco más de 50% se distribuye entre

nunca (28.3%) y a veces (33.6%), por lo que la escasa o nula comunicación con los(as) docentes comenzaba durante las clases.

Figura V.7. Cruce de variables: Durante el periodo de confinamiento, ¿considera que su rendimiento académico se ha visto afectado? ¿Con qué frecuencia se conecta a las sesiones sincrónicas de las clases.



FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionario de hábitos de estudio y organización del tiempo de la cohorte 2019.

Otros datos menos alentadores se encuentran entre las actividades que realizaban simultáneamente a las sesiones, como las laborales. El 17.5% reporta que siempre se encontró inmerso en su quehacer laboral y simultáneamente conectado a las sesiones sincrónicas. El trabajo no es lo único con lo que compartían su tiempo: 15.3% afirma que siempre realizó actividades domésticas y de cuidados durante el tiempo designado para las clases. En medio de tales condiciones debían equilibrar su cotidianidad doméstica y actividades laborales con las escolares. De este modo es posible vislumbrar que desarrollar una trayectoria laboral simultánea a la escolar tuvo repercusiones importantes en ésta, pero, a su vez, trabajar resultaba imprescindible para sostener la continuidad de su formación escolarizada, pues dependían de dichos ingresos para financiarla.

No es de sorprender que el desarrollo de las clases durante el confinamiento representara para los(as) estudiantes un periodo de confusión en el que imperaba una escasez y falta de control sobre la disponibilidad del tiempo.

po, lo que impedía establecer horarios, o bien, de lograr hacerlo, ello implicaba un reto organizacional que exigía sobreesfuerzos y desgastes que impactaron en su motivación escolar.

Los siguientes testimonios aluden a sus impresiones sobre las primeras clases durante el confinamiento. Es posible encontrar breves crónicas de la pérdida del espacio físico y una adaptación gradual y paulatina, todo ello mediante el aprendizaje simultáneo del uso de plataformas digitales, el envío de correos y la coordinación entre estudiantes y docentes para las actividades de la escolarización remota emergente, como la conectividad a clases sincrónicas, y, sobre todo, en algunos casos la indispensable colaboración de los(as) jefes(as) de grupo en la coordinación de sus compañeros(as) para fungir como enlace entre éstos(as) y la información emitida por los(as) docentes.

Las primeras clases, bueno no teníamos así sesiones de videollamadas [...] Nada más por otros trabajos, nos dejaban [...] en la presencial, pues, pones más mayor atención que en línea, pues no es lo mismo la verdad [Una regla] era mantener la cámara activa, participar, el portar la playera [...] Sí, como si es muy frecuente la participación, o es muy [...] casi, mayormente, yo no participo [...] No, no me gusta a mí (entrevista 1, hombre, BRE)

[Ha mejorado] ya todos sabemos cómo está la plataforma, ya nos adaptamos, más que nada, a eso de la modalidad virtual [...] Pues las cosas en las que se parecen [...] igual que explican a veces no, no los entiendes [...] Diferente, pues, por ejemplo, en virtual nada más te ponen las, ¿cómo se llaman?, los archivos de ahí te lo explican y a veces te quedas así como con la pequeña duda [...] no que las presenciales me explican acá en el pizarrón me explica el profe y en las virtuales son documentos (entrevista 2, hombre, BRE)

[¿De qué manera se organizaron las clases las primeras semanas del confinamiento?] era un poco confuso y es que a veces no estaban dando mi internet [*sic*] y no entendíamos bien a la profesora, pero, más que nada, pues era igual, puro trabajo y tareas, era lo que más contaba, el examen pues casi no [...] conforme a mi experiencia, creo que la mayoría de profesores se cansó de dar su clase en línea y, casi casi, nomás pasaban a tomar asistencia por línea y ya te dejaban los trabajos y adiós (entrevista 1, mujer, BRE)

Las primeras semanas del confinamiento no tuvimos clases porque, pues, no... no nos habían dicho qué se tenían que hacer (entrevista 1, hombre, ARE).

Pues solamente los maestros tenían conexión con los jefes de grupo y nos asignaban actividades (entrevista 2, mujer, ARE).

Al principio los primeros, las primeras semanas me acuerdo que no teníamos como tal clase virtual, nada más mandaban puros trabajos y ya fue como que al final, o también subían luego videos a YouTube para que nosotros los viéramos, y ya fue como que al final de ese semestre cuando ya medio empezaban a dar clases virtuales (entrevista 3, mujer, ARE).

Más que una mejoría, lo que los(as) estudiantes perciben y relatan es un proceso en el cual las clases virtuales no les parecían clases. En algunos testimonios se menciona que éstas empezaron a parecerles clases sólo en el último semestre, cuando ya habían cursado gran parte de su TE en la modalidad remota. Destacan aspectos como la colaboración entre estudiantes y docentes para adaptarse y aprender a usar determinadas plataformas, al igual que algunas situaciones que señalan como favorables, por ejemplo la participación. Algunos expresan que dicha modalidad les produce más seguridad para hacerlo.

Los siguientes testimonios hacen alusión a las tareas, y la manera en que las realizaban y nos revela algunas contradicciones en el caso de los(as) estudiantes con BRE, pues, si bien señalan que son suficientes, en no pocos casos incumplían con su realización. Esto se justifica mediante la falta de comprensión sobre cómo realizarlas. Sin embargo, cuando los estudiantes presentan dudas respecto a cómo elaborar una tarea, su principal fuente de consulta son sus pares, luego su jefe(a) de grupo y, en caso de ser necesario y posible, preguntan a sus padres.²⁴ No buscan apoyo con los(as) docentes que les asignaron y a ello se suma el hecho de que algunos(as) docentes, al percatarse de que no había realización de actividades, regañan a los estu-

²⁴ En cuanto a la escolaridad de los padres y madres de familia de los(as) estudiantes de la cohorte 2019, encontramos que 17% de las madres poseen licenciatura por 13% de los padres de familia, y 25% de las madres tienen una escolaridad máxima de bachillerato por 19% de los padres.

diantes y reiteraban que no las realizaron porque no lograron entender el tema o el procedimiento.

No [cumplí con todas mis tareas] porque, no a veces no me daba tiempo la verdad [las hacía] Mayormente en la noche [...] No [las hacía] sólo [cuando tienes alguna duda sobre tu tarea ¿a quién le preguntas?] Pues a mis compañeros (entrevista 1, hombre, BRE).

Pues varía, algunas [tareas] son fáciles y algunas son difíciles [...] con lo que veíamos en la clase, porque de eso, pues, nos dejaban la tarea [...] de lo que se ve [...] matemáticas sobre hacer procedimientos, no sé, luego estás mal y estás piense y piense y por más que lo pienses, pues no te sale [...] No una, [no hice] varias [...] era una de ciencias, no la entendía porque era sobre despejar una fórmula y pues no, nomás no le entendía, igual preguntaba a mis compañeros y no le entendíamos y ya pues esa no fue [...] pues no [representó un problema económico] porque pues ahora sí ya trabajo y tenía ahorros ahí ya guardados y ya de ahí ya agarraba más que nada (entrevista 2, hombre, BRE).

Este... cuando dejaban tarea yo llegaba a mi casa y a mí se me olvidaban las tareas, entonces al siguiente día, ya las hacía, pero [...] Entre clase y clase iba haciendo tareas [...] No, casi siempre las hacía solo [...] mayormente, recurro a mis amigos que es los que me explican [sic] cómo hacer la tarea [...] No, mis papás no (entrevista 3, hombre, BRE).

Pues variaba; algunos maestros sí dejaban unas pocas difíciles o en exceso (entrevista 1, hombre, ARE).

Ay, luego dejan tarea nada más para llenar, como que no es una tarea que digas te vaya a servir esto (entrevista 2, mujer, ARE).

La asignación y entrega de tareas presentó cambios evidentes durante la modalidad remota emergente, entre los cuales estuvo la publicación de dichas tareas en las plataformas; sin embargo, todos(as) coinciden en que aspectos formales como la fecha de entrega se mantuvieron inamovibles. Relacionado con las entregas, mencionan que una ventaja de esa modalidad de trabajo es que se anuló la necesidad de buscar a los(as) docentes por todo el plantel, ya que bastaba con publicarlas en la plataforma, el blog o la sala virtual.

Pues en sesiones a veces nos dicen o por la plataforma de Classroom [...] pues pregunto a mis compañeros o a la jefa de grupo [...] yo la hago solo, no pido mucha ayuda porque no me siento en confianza para agarrar de pedir ayuda (entrevista 1, hombre, BRE).

[Resuelvo las dudas] Viendo videos o igual preguntándole a mis compañeros [...] a veces sí, a mi mamá [...] a veces le entiende más ella que yo al problema y ya lo empieza a hacer ella y ya me está explicando y ya pues como quiera pues entiendo un poquito mejor [...] Sí, una vez sí lo contacté [al docente] vía Classroom, le mandé mensaje directo y ya me explicó (entrevista 2, hombre, BRE).

[Resuelve las dudas] Preguntándole a algún compañero si él sí entendió, o si sí comprendió. Entre compañeros ayudarnos [...] Solamente si no le entiendo cómo se hace [Realizo las tareas] igual en la tarde [...] en mis tiempos libres que tenga, ya que una hora o dos, ah, en ese momento empiezo [Ha aumentado la dificultad de las tareas porque] igual no nos podemos comunicar bien, o había ciertas fallas, ya sea por la comunicación entre que no querías tú comunicar, o sea, decirle al maestro “Oye, tengo esta duda” o “Tengo esta deficiencia” o “No le entiendo ¿me lo puede repetir?” (entrevista 3, mujer, BRE)

Cuando son tareas difíciles, pido apoyo a algunos compañeros y entre nosotros, eh... vamos apoyándonos con nuestros conocimientos, pero cuando considero que son tareas sencillas, que sé del tema y lo puedo dominar, lo hago sola (entrevista 1, mujer, BRE).

Pues siempre en ocasiones les pregunto a otros compañeros, para ver si entendieron la tarea; si no, comunicarnos con el maestro (entrevista 2, hombre, BRE).

Algo destacable relacionado con la realización y entrega de tareas antes y durante el confinamiento es lo que se refiere a la consulta de sus dudas, no sólo porque se descarta al(a) docente, sino porque existen estudiantes que omiten la posibilidad de pedir alguna clase de asesoría. Respecto a si consideraban que las tareas representaban alguna utilidad, además de ser un porcentaje de su calificación final, mencionan que en ocasiones éstas les permiten repasar algunos temas abordados en clase, o bien preparar una especie de introducción que refuerce el contenido del tema que habrá que desarrollar la próxima clase.

Escolarización remota emergente y proyecto de vida

En apartados anteriores se ha mostrado la relación entre las emociones y la motivación escolar, de manera que, por lo que se puede advertir, la escolarización remota emergente ha sido un evento estresante altamente traumático que ha afectado la salud mental de gran parte de los(as) estudiantes y, en consecuencia, afectó negativamente su rendimiento escolar (García, Campos y González, 2022). El aislamiento social y la virtualidad se postularon como los medios que los mantendrían a salvo y, de alguna manera, cercanos, aunque de manera intangible.

García, Campos y González (2022) mencionan que la pandemia redujo el proceso de enseñanza-aprendizaje a un ambiente virtualizado en el que los jóvenes etiquetados como nativos digitales, si bien encontraron diversas formas de comunicarse —y de supervivencia escolar mediante la colaboración—, no hallaron satisfecha la posibilidad de continuar con su proceso formativo, o de “ser en el acto pedagógico y de lo que implica el estar con y en relación con los otros” (García, Campos y González, 2022: p. 146). A su vez, las emociones derivadas del aislamiento social, como la ansiedad y la tristeza, favorecieron la elaboración de panoramas desalentadores, a los cuales se sumaban las penurias económicas que, en no pocos casos, aquejaron el seno familiar.

Es importante mencionar que hemos omitido el uso del concepto *depresión* debido a que ésta no es una emoción o un estado emocional como la ansiedad, sino que es una enfermedad clínica de carácter psiquiátrico, la cual implica la evaluación de especialistas en dicha disciplina de las neurociencias. Lo que se encuentra en trabajos publicados como los de Salinas, Díaz, Álvarez y Saucedo (2022) y sobre todo en el de García, Campos y González (2022), quienes hacen una recopilación de encuestas sobre salud mental o emociones, es que existe lo que parece un uso indiscriminado de conceptos de salud mental que pertenecen a la psiquiatría y cuyo uso exige un diagnóstico; a su vez, se detecta que la depresión es empleada como sinónimo de emoción para referirse a la tristeza, angustia, soledad, frustración, impotencia e inclusive a síntomas de amotivación.

Resulta de especial importancia realizar este señalamiento debido a que es frecuente encontrar fragmentos de relatos de los proyectos de vida elaborados por los(as) estudiantes donde se detectaron tres emociones principales: soledad, tristeza y ansiedad, esta última considerada un estado emocional integrado por estrés, incertidumbre y frustración, lo que produce angustia sobre el futuro, el presente y la toma de decisiones.

Los proyectos de vida son construcciones elaboradas mediante las creencias y valores familiares, los cuales se ven en gran o menor medida influenciados por discursos educativos, mediáticos y promovidos socialmente, como es el caso de la resolución de conflictos por medio del diálogo (Fonseca, Ibarra y Barrera, 2020: pp. 143-144). El proyecto de vida debe entenderse como un conjunto de metas y aspiraciones personales y académicas en el contexto de los(as) estudiantes —en este caso, de bachillerato—, pero a la vez es un relato en cuya construcción individual organizan su vida y la dotan de sentido (Fonseca, Ibarra y Barrera, 2020).

Así, diseñar un proyecto de vida implica responder a múltiples cuestiones, como “¿Quién soy?”, pero sobre todo “¿Qué quiero y cómo voy a conseguirlo?” Por tanto, en el cuestionario de Proyecto de vida que se aplicó a la cohorte 2019, se indaga sobre su autopercepción, pero también se articula en fases a corto, mediano y largo plazo y con base en los medios, recursos y el capital social del que disponen para ejecutar sus proyecciones.

En consecuencia, elaborar su proyecto de vida durante la pandemia demandó de los(as) estudiantes establecer un orden en su inestable presente para aspirar a un futuro en situaciones de incertidumbre. Como ya se mencionó, el orden fue un reto organizacional, pues implicaba disponer de un tiempo, de recursos y espacios en un presente en el que se trastocaron y transformaron las relaciones, los vínculos y las organizaciones institucionales para responder y adaptarse a un periodo de crisis. Más allá de la escuela, también la familia y el trabajo se vieron afectados.

Así pues, no es de extrañar que al analizar sus relatos, las emociones salten a la vista, al igual que los recursos interiorizados de su contexto social y las razones y motivos que impulsan sus decisiones o que dotan su vida de sentido, considerando siempre que las emociones se encuentran condicionadas por el contexto social en el cual se forman (Fonseca, Ibarra y Barrera, 2020: p. 127).

A continuación se presentan algunas respuestas a la pregunta “¿Qué situaciones —externas a usted— cree que podrían alterar u obstaculizar sus planes a mediano y largo plazo?”. Es importante señalar cómo en proyectos de vida presentados por estudiantes del mismo plantel, pertenecientes a cohortes anteriores, eran mínimos los casos en los que los estudiantes se habían enfrentado a situaciones en las que se habían visto afectados por una enfermedad propia o la de algún familiar, o por la muerte de éstos o de alguien cercano (Fonseca, Ibarra y Barrera, 2020: p. 143). Empero, en el contexto del confinamiento, se han hecho evidentes para estos jóvenes aspectos como la vulnerabilidad y la fragilidad, es decir, aspectos que aspiran a partir de la consciencia de que ellos y su entorno pueden verse fácilmente afectados por una enfermedad propia, de sus padres y proveedores, así como por los contratiempos económicos que derivan de la muerte y la enfermedad de algún familiar.

El que mi mamá se encuentre en mal estado de salud (estudiante, hombre, 2022).

Si mi madre llegase a recaer en un futuro, podría afectarme ya que soy su único soporte y tendría que cuidar de ella, pero a mí nadie más me cuida (estudiante, mujer, 2022).

Más que nada mi familia, dependo de ellos emocionalmente (estudiante, hombre, 2022).

Que haya otra pandemia, pero más fuerte y no pueda seguir con mis estudios, o por cuestiones económicas deje de estudiar y me dedique a trabajar y no poder llegar a mis metas (estudiante, mujer, 2022).

Podría ser la salud ya que en cualquier momento podría una enfermedad obstaculizar tus planes y eso no depende de ti (estudiante, hombre, 2022).

Los factores económicos. Si eso me falta, puede que no llegue a mis metas. También la muerte de alguien importante para mí; sin ellos creo que no podré seguir. La falta de apoyo emocional de mis padres (estudiante, mujer, 2022).

Que me maten en un asalto o no tener apoyo económico en el futuro (estudiante, hombre, 2022).

Muchas injusticias que me impidan llegar a mis metas, ser abandonada por las personas en las cuales encuentro apoyo y simplemente el hecho de recaer y rendirme (estudiante, mujer, 2022).

Que pueda surgir un problema familiar muy grave en el que me afecte [sic] económicamente y emocionalmente (estudiante, hombre, 2022).

Como es posible apreciar en estos fragmentos de sus relatos, la muerte, la enfermedad, las violencias sociales y los problemas económicos se sitúan como sus principales preocupaciones, algo que sus compañeros(as) de generaciones anteriores no lograban vislumbrar, y, de hacerlo, representaban una minoría. Al responder a la pregunta “Durante la pandemia, ¿ha tenido situaciones que obstaculicen su aprendizaje?”, destaca el hecho de que las estudiantes, si bien mencionan sus problemas económicos o la falta de dispositivos y conectividad a internet, hacen alusión a su salud mental:

La falta de equipo para estudiar (estudiante, mujer, 2022).

Sí, he tenido ataques de ansiedad y depresión (estudiante, mujer, 2022).

Problemas familiares, problemas económicos y con el internet, en prestarse los dispositivos electrónicos han sido las situaciones más comunes que han obstaculizado mi aprendizaje por línea (estudiante, mujer, 2022).

Debido a mi enfermedad física y mental se me hacía difícil estar en clase, hacer tareas y trabajos, por lo que el semestre pasado bajé un poco de calificación (estudiante, mujer, 2022).

En cierta forma, pareciera que la salud mental y la expresión explícita de las emociones son un discurso que se está feminizando. En contraparte, las emociones expresadas por los hombres no se relacionan con la vulnerabilidad o la salud mental: son emociones más asociadas al enojo, lo que implica que, incluso en este contexto, los papeles de género se hacen presentes en la expresión emocional. Esto responde precisamente a que las emociones son biopsicosociales; tiene una explicación biológica “el conjunto de reacciones orgánicas que experimenta una persona como respuesta a ciertos estímulos externos que le permiten adaptarse a una situación” (Salinas, Díaz, Álvarez y Saucedo, 2022: p. 397), pero, a su vez, las emociones son “en mayor medida un elemento cultural y social que se va transformando conforme al contexto social y el momento histórico y simbólico cultural que se vive” (Kaplan, 2019, citado por García, Campos y González, 2022: p. 150).

Por tanto, al analizar los efectos emocionales surgidos durante la escolarización remota emergente, más que sólo agrupar en porcentajes a los(as) estudiantes y etiquetarles bajo conceptos psiquiátricos sin diagnóstico alguno, lo conveniente sería enfocar la mirada y analizarles individualmente por medio de sus narrativas. Los siguientes fragmentos que responden los estudiantes son sobre la pregunta “¿Durante la pandemia, ¿ha habido aprendizajes que no ha logrado comprender del todo? ¿Cómo se ha sentido cuando eso sucede?”

Sí, me siento enojado (estudiante, hombre, 2022).

Sí, me siento inculto, incompetente (estudiante, hombre, 2022).

Muy estresado por no entender el tema (estudiante, hombre, 2022).

Sí, ya que luego en las clases en línea, mi equipo de trabajo falla, o no le entiendo a lo que explica el maestro, por lo que me siento preocupado, y para ello intento buscar una solución (estudiante, hombre, 2022).

Sí, me he sentido fatal y arruinado (estudiante, hombre, 2022).

Sí, me siento confundido y tengo que pedir ayuda a compañeros o conocidos (estudiante, hombre, 2022).

Otro aspecto que resalta es su entorno familiar. Existen narrativas sobre los conflictos que se asemejan más a discursos aprendidos y socialmente aceptados, y cómo los solucionan. Es un discurso normativo el que todo conflicto o discusión debe resolverse dialogando; de este modo, ante la pregunta “En esta pandemia, cuando se presentan conflictos de convivencia en su hogar, ¿de qué manera los resuelve?”, los(as) estudiantes han replicado casi de manera automática la misma respuesta: “Los resolvemos dialogando”. “Mediante el diálogo” y algunos enfatizan con dichos populares como “Hablando se entiende la gente”. En algunos testimonios más erosionados, si bien se repite el mismo argumento, empiezan a mencionar cosas como dialogar sin gritarse, sin alzar la voz, hasta que se presentan algunos testimonios más explícitos sobre las dificultades de la convivencia familiar en un contexto de incertidumbre como es la pandemia.

No se resuelven, días después todo vuelve a la normalidad como si nada hubiese pasado (estudiante, mujer, 2022).

No se resuelven, solamente se crea más tensión y odio (estudiante, hombre, 2022).

No se resuelven, por ello es que anhelo alejarme de este entorno que no me favorece (estudiante, mujer, 2022).

No lo hago, los ignoro y se olvidan después (estudiante, hombre, 2022).

La mayoría de veces no lo resolvemos, porque no lo decimos (estudiante, mujer, 2022).

No hablándonos hasta que se olvide (estudiante, hombre, 2022).

Al repetirse constantemente un discurso socialmente aceptado sobre la resolución de conflictos mediante el diálogo, se presenta la posibilidad de que o bien la gran mayoría realmente no enfrentó tales conflictos, o bien contestan lo que socialmente se asume como deseable que se responda, pues al presentarse este tipo de respuestas es presumible que no sólo no existe el diálogo en las familias, sino que además no hay alternativas para solucionarlos y se opta por evitar e ignorar los problemas por temor a un conflicto mayor.

En el caso de los(as) estudiantes que han tenido que estructurar sus proyectos de vida en el contexto de la pandemia, destaca un profundo desgaste emocional producto de la incertidumbre, así como el discurso de la psiquiatrización de las emociones, producto de vivir en una cultura represiva en torno a éstas, pues, si los conflictos se resuelven evitándose, es un indicador de que las emociones se reprimen y cualquier desborde en ellas hace que por el entorno el individuo se cuestione su salud mental y se auto-diagnostique. A su vez, no beneficia que las encuestas e instrumentos de exploración se realicen desde la ignorancia entre la diferencia de lo que es una emoción y un padecimiento psiquiátrico como la depresión.

De manera que tenemos estudiantes que se asumen con depresión, pero también investigadores que desde las distintas disciplinas de las ciencias sociales no han elaborado una investigación y diferenciación entre sus disciplinas, las neurociencias y la psiquiatría. Estos discursos se filtran a los(as) estudiantes, jóvenes de no más de 18 años que están elaborando panoramas futuros en contextos de incertidumbre mientras se autodiagnostican al invalidar sus emociones.

Por otra parte, lo que sí corresponde a las disciplinas de las ciencias sociales es indagar qué relación existe entre las emociones, la motivación

escolar y sus efectos en términos educativos. Es observar más allá de los porcentajes, recuperar la perspectiva de los estudiantes y rescatar su voz. Autores como Valdivieso, Burbano y Burbano (2020) o Sadín (2020) (citados por García, Campos y González, 2022: p. 150) afirman que ciertos porcentajes de los estudiantes presentan depresión, tristeza e inquietud, sin establecer una conceptualización clara y, además, mencionando que eso es lo que “los estudiantes denominan como depresión o tristeza”. Es decir, los(as) investigadores(as), que no establecen una diferenciación entre emociones y padecimiento psiquiátrico, en no pocas ocasiones están permitiendo que los(as) estudiantes se autodenominen como depresivos, a la vez que están ofreciendo estos resultados como válidos para explorar las distintas afectaciones que arribaron con la pandemia.

Pandemia y rendimiento escolar

De acuerdo con los resultados obtenidos mediante los testimonios y su correlación con los referentes obtenidos en la investigación documental, es posible detectar el impacto que tuvo la pandemia y la adaptación a la modalidad impuesta por ella sobre el desarrollo de las TE de los(as) estudiantes, en especial en su rendimiento escolar. Es posible vislumbrar las consecuencias de la desigualdad económica, de acceso y disposición de recursos en la brecha educativa y su relación con el desarrollo y formación de competencias, las cuales dependen de los hábitos de estudio y la organización del tiempo.

No obstante, un resultado no esperado fue el detectar cómo las condiciones socioeconómicas también derivan en repercusiones de índole emocional. Hablamos de emociones que a su vez tienen una fuerte relación con la motivación escolar, la cual es indispensable para la formación de hábitos. A su vez, el contexto de incertidumbre de la escolarización remota emergente, sumado a las carencias económicas y de disponibilidad de recursos, afectó el control y disposición del tiempo, lo que su vez derivó en la imposibilidad de diseñar horarios efectivos. Todo lo anterior condiciona en gran medida el diseño e implementación de hábitos de estudio, pero también expone que los(as) estudiantes afrontaron un reto organizacional, pues debían continuar con sus TE en medio de una situación poco más que turbu-

lenta en la que, además, poco se mencionó lo que se esperaba de ellos, de su nueva función como estudiantes virtuales, algo comprensible considerando que ni siquiera es posible mencionar que existió una “educación virtual” o *e-learning*. Así pues, no es de sorprender que escapara a la vista su papel ante las condiciones de esta modalidad de trabajo escolar inédita.

Por lo anterior, hábitos como la autorregulación académica, es decir, cómo y cuánto estudian, dependen en gran medida de si son capaces de pedir ayuda a sus pares y figuras de autoridad, así como de sentirse capacitados para colaborar en equipos designados por los(as) profesores, o bien la creciente inseguridad entre querer integrarse, resolver dudas y participar, ante el miedo y ansiedad que les produce participar y, en efecto, confirmarse y confirmar que son lo que en el medio escolar se identifica como “malos estudiantes” mediante sus participaciones. No obstante, la posibilidad de pedir o no ayuda y la forma en que pueden hacer un uso efectivo de este recurso también se encuentran atravesadas por las condiciones de desigualdad en el acceso a recursos económicos.

En lo referente a la pandemia de COVID-19 y el confinamiento derivado de ésta, es posible detectar que, si bien la transición a la escolarización remota fue percibida como apresurada y accidentada por los estudiantes, esta situación favoreció en ellos un sentido de empatía entre sus compañeros(as). Resalta el hecho de que sus opciones se vieron seriamente condicionadas por el acceso a recursos económicos, además de que es posible comprobar cómo, a menor acceso, mayor dependencia de los otros, y a su vez existen profundas diferencias entre las formas de dependencia.

Lo anterior debido a que los(as) estudiantes que contaban con mejores hábitos de estudio y autorregulación académica, pese a contar con recursos limitados, podían hacer un uso más efectivo de la dependencia entre pares e inclusive ir más allá en algunos casos, al consultar con sus docentes, solicitar apoyo institucional mediante los(as) tutores(as) y generar estrategias efectivas de autoaprendizaje con el uso de las nuevas tecnologías, principalmente de YouTube como una plataforma de búsqueda.

Aunque es cierto la escolarización remota emergente presentó un sin número de retos para el ámbito educativo, en especial para sus principales actores, estudiantes y docentes, la comunicación instantánea y asincrónica, los problemas técnicos y logísticos de la institución para reorganizarse y

adaptarse a la nueva modalidad, ahondaron las brechas existentes entre los(as) estudiantes y, en no pocas ocasiones, las ampliaron y diversificaron, de manera que, para los(as) más desfavorecidos, “consultar” es una estrategia de supervivencia y permanencia escolar en un contexto anómalo y desconocido, pero esta práctica, para representar un beneficio al estudiantado, depende en gran medida de que sea complementada con otros hábitos de estudio y estrategias.

En el caso de los(as) estudiantes con mayor acceso a recursos, destaca no solo la iniciativa por el autoaprendizaje empleando el internet, sus buscadores como YouTube y otros elementos como podcast, conferencias y participación en actividades virtuales, sino también la constante presencia de actividades básicas de estudio, como el repaso y la lectura del material bibliográfico proporcionado por los(as) docentes, una actividad prácticamente inexistente entre aquellos con recursos limitados e insuficientes y que resulta indispensable para cualquier de ellos. Por otra parte, las consultas con los(as) docentes no se limitaron a despejar dudas, también fueron para concertar asesorías con éstos(as), situación que no sólo fortaleció su aprendizaje, sino que simultáneamente estableció canales de comunicación y colaboración con ellos.

Las dificultades de dicha adaptación tuvieron sus estragos principalmente en su rendimiento escolar y éste, a su vez, fracturó su confianza respecto a la posibilidad de permanecer en la institución hasta concluir su TE. La escolaridad en pandemia fue un cúmulo de experiencias que se diversificaron. Si bien todas fueron afectadas por un mismo fenómeno y se vieron obligadas a transitar a una modalidad de trabajo diferente, la manera en que lo hicieron presentó particularidades. Otros efectos de dicha escolarización que se relacionan con la fractura existente en la confianza en sus aprendizajes se encuentran en la manera en que elaboran sus proyectos de vida. Éstos evidenciaron consciencia de su vulnerabilidad y fragilidad ante situaciones micro y macrosociales que escapan a su control; tampoco apareció en dichos proyectos ilusión por el cambio, la cual sí se encontró en proyectos de vida previos a la pandemia. En su lugar lo que apareció fue un temor ante el cambio y, sobre todo, que éste se vea afectado por cuestiones como la enfermedad, la discapacidad o la muerte, sin obviar las carencias económicas y la violencia social. Estas situaciones son potencializadas en la

enfermedad de sus progenitores y de ellos mismos y en los accidentes, al igual que en la inseguridad social que se vive en las calles.

En este estudio ha sido posible recopilar la perspectiva de los(as) estudiantes, recuperar su voz sobre la experiencia de su escolaridad durante el periodo de confinamiento, lo cual posibilita hacer una reconstrucción de cómo la desigualdad se profundizó en ellos y cómo los afectó, junto con las estrategias o malabarismos que emplearon para adaptarse y sobrevivir escolarmente. Otro aspecto que debe ir más allá de lo cuantificable son las emociones. Se optó por tomar testimonios a estudiantes de ARE y BRE, así como de sus proyectos de vida, con el objetivo de recuperar su voz y percepción sobre sus experiencias escolares.

Finalmente, los efectos que acarreó el difícil y complejo proceso de adaptación han tenido repercusiones en el desarrollo individual de sus TE, en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en la construcción de conocimiento mediante el desarrollo de hábitos de estudio y la organización de su tiempo, aspectos sumamente condicionados por su disponibilidad de recursos económicos, las emociones y la motivación escolar que se deriva de éstas.

Una parte valiosa de los estudios de TE, por su efecto en la institución, es conocer la valoración que el estudiantado hace, casi al momento de egresar del plantel, sobre la formación académica y escolar obtenida y la calidad de los servicios y apoyos puestos a su disposición. En el próximo capítulo se muestran los resultados.

VI. ¿El plantel... resultó ser lo que esperabas?

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento titulado “Cuestionario de salida”, aplicado a los de la cohorte durante el último mes que permanecieron matriculados en el plantel. El propósito principal de este levantamiento fue conocer la percepción y la opinión de los(as) jóvenes acerca de los niveles de satisfacción —a partir de su juicio— respecto a distintas dimensiones que componen su formación y experiencia académica durante su TE.

El cuestionario constó de 102 reactivos del tipo abierto, dicotómicos, opción múltiple y escala Likert. Lo contestaron 52.6% (479) estudiantes de la cohorte 2019. El análisis de las preguntas abiertas implicó el uso de la técnica cualitativa del análisis del discurso. Éste permite vincular los discursos emitidos con el contexto en el cual se desenvuelven y sus efectos sobre ellos, en este caso, por la escolarización remota emergente y la manera en que ésta incidió (por ejemplo, en su percepción del desempeño docente y la atención recibida por el Departamento de Servicios Escolares).

El análisis de las preguntas abiertas cumple con la función de profundizar en los datos obtenidos y constatar la coherencia entre las opiniones expresadas y los porcentajes reportados. Cabe aclarar que este instrumento no posee un carácter punitivo ni parte de la desconfianza hacia la percepción del estudiantado; por el contrario, es posicionado como objeto central de análisis, ya que esta población es la principal beneficiaria del servicio educativo proporcionado por la institución escolar.

Encuestas de satisfacción, su historia, sesgos y utilidad

A continuación se ofrece una breve explicación sobre la historia, utilidad y el recelo existente sobre la aplicación de este tipo de instrumentos en el ámbito educativo. De acuerdo con Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado (2019), los formularios que evalúan la satisfacción de los(as) estudiantes tiene su origen hace poco más de 100 años. La primera aplicación de este tipo de instrumentos fue en 1920 en la Universidad de Washington, en los Estados Unidos de América. Posterior a ello, tuvieron una expansión en el contexto angloamericano y en el resto del mundo. Es importante reiterar que estos autores postulan que en sus inicios la aplicación de este tipo de encuestas era únicamente de carácter informativo.²⁵

Si bien este tipo de instrumentos data ya de hace un siglo, no sólo ha acumulado años en su historia, sino también una serie de diversas opiniones, controversias y cuestionamientos, e incluso se ha llegado a cuestionar su fiabilidad. Galbraith, Merrill y Kline (2012), citados por Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado (2019), en los años de 1970 señalan que las autoridades educativas decidieron reorientar su uso para tomar decisiones administrativas que impactaban en la trayectoria laboral de los(as) docentes. Estas encuestas de valoración afectaban al profesorado debido a que se empleaban para “recoger datos encaminados a la toma de decisiones de tipo administrativo, como la renovación de contratos, la subida de sueldos, el ascenso en el escalafón académico o la certificación de la calidad de un determinado programa educativo” (Román, 2020: p. 62). De modo que, de manera implícita, tenían una finalidad punitiva, en la cual porcentajes positivos o negativos ofrecían beneficios o, en caso contrario, sanciones que repercutían en la situación laboral del personal de la institución, puesto que la evaluación no sólo se limitó a la planta docente, sino que llegaba a extenderse a los distintos actores escolares que integraban la institución.

Ante este panorama, no es de extrañar que más pronto que tarde su aplicación inspirara recelo y sus resultados inconformidad y desconfianza.

²⁵ Se originaron con el propósito de fungir como una herramienta de gestión administrativa para delimitar cómo y por qué los estudiantes seleccionaban a sus cursos y profesores, e indagar sobre las características de enseñanza que incidían en estas decisiones.

De manera que Román (2020) postula que, partiendo de dicha percepción sobre este tipo de instrumentos, se han realizado numerosos estudios que han puesto de manifiesto los sesgos que operan en la evaluación que hace el estudiantado. Algo que destaca es que se señala de manera indirecta o se menciona implícitamente la desconfianza que impera sobre aquellos que responden: los(as) estudiantes.

Para fundamentar dicha desconfianza, se emplean distintos argumentos, algunos más agresivos que otros, en los cuales se infiere que las respuestas que se emiten se encuentran impulsadas por emociones de resentimiento y con intenciones de venganza hacia los actores escolares, a consecuencia de experiencias individuales y desagradables en torno o bien a las calificaciones obtenidas, o bien a los procesos administrativos.

La narrativa de estos estudios no se sustenta únicamente en el carácter subjetivo de dichos resultados, lo cual es algo controversial considerando que una encuesta parte de una perspectiva positivista de la investigación social, en la cual se valoran los datos por encima de la subjetividad. Pese a ello, las críticas son recalcitrantes y en ellas se arguye, además, que los(as) estudiantes padecen de disonancia cognitiva o de una venganza intencionada (Boysen, 2008, citado por Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2019).

Lo anterior se resume y traduce de la siguiente manera: los detractores de este tipo de instrumento consideran que los(as) jóvenes se encuentran incapacitados cognitivamente para responder, es decir, su opinión no es válida, no tienen la suficiente racionalidad para comprender lo que responden y, además, son malintencionados. Esa es la razón principal que, de acuerdo con Román (2020) y Boysen (2008), (citados por Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2019), conduce a las bajas valoraciones.

Sin embargo, dicho postulado tiene un doble discurso: si por una parte los(as) estudiantes no cuentan con la capacidad cognitiva y además son malintencionados, todo resultado negativo es fácilmente descartable y, debido a las consecuencias punitivas que puede tener en la trayectoria laboral de los actores escolares, como docentes y personal administrativo, la contraparte de este argumento es inducir la idea de que estos son injustamente afectados, puesto que no merecen padecer los efectos de los resultados negativos que éstas arrojen.

Pese a ello, resulta pertinente no olvidar el hecho de que medir la “calidad” de la educación o definir cuáles son las características de un “buen o buena” docente es un obstáculo complejo a sortear durante todo el proceso de diseño, análisis e interpretación. Otro aspecto a tomar en cuenta es la duda sobre que “el alumnado comparta con los profesores la misma concepción de ‘enseñanza eficaz’ o incluso entre ellos mismos” (Román, 2020: p. 63).

Si bien se reconoce que, en efecto, los cuestionarios de satisfacción poseen puntos débiles o cuestionables, también es necesario señalar que dichas debilidades se deben en gran medida a los objetivos y utilidades que se le brinde a los resultados que de éstos se obtienen, ya que no sólo condicionan, sino que justifican el recelo que inspiran y la ligereza con la que se descarta la veracidad de las opiniones. Algunos de éstos son:

- Factores que inciden en las bajas valoraciones relacionados con los(as) estudiantes:
 - Su aplicación antes o después de que los(as) estudiantes obtengan una calificación a su desempeño académico.
 - La longitud del cuestionario, así como la claridad en sus instrucciones y composición de pregunta.
 - El momento de aplicación, puesto que existe menor disposición a responder durante las horas libres, en algunas asignaturas, previo o después a un examen, o bien durante la última sesión del día o después de que se ha concluido con el horario escolar.
 - La coerción que emplee la institución por medio del personal administrativo o docente, pues, si existe algún tipo de castigo u otro tipo de sanciones al no contestar dichos instrumentos, él o la estudiante inicia su valoración desde una perspectiva negativa.
- Factores que inciden en el recelo hacia los resultados y la desconfianza hacia los(as) estudiantes por parte los actores escolares evaluados:
 - Su influencia en decisiones administrativas, como la renovación de contratos o ascensos laborales.
 - Sanciones económicas en el salario y su contraparte con la promoción de beneficios en forma de premios o reconocimiento público

en la institución, pues además incita a que el personal evaluado apele a la simpatía de los estudiantes por encima del servicio educativo y administrativo que les brinde.

- Que acrediten o condicionen los méritos profesionales, de manera que, además de inducir a la simpatía en el caso particular de los(as) docentes, se fomenta que implementen el efecto halo sobre los(as) estudiantes.
- Que se encuentren ligadas a la evaluación de la calidad educativa o acreditación de programas académicos, pues pueden incidir en prácticas éticas cuestionables, como la simulación profesional e institucional.
- Sesgos de género y origen racial derivado de una evaluación individual, “ya que mujeres, miembros de grupos étnicos minoritarios y hablantes no nativos de la lengua en la que se imparte el curso tienen que hacer un mayor esfuerzo para que el alumnado crea que son competentes para impartir la asignatura” (Román, 2020: p. 63).²⁶

Visto de este modo, es posible inferir que los(as) docentes, así como todo actor escolar que entre en dichas evaluaciones de satisfacción, incluida la institución educativa en sus distintas dimensiones o totalidad, cuentan con puntos clave bastante sólidos para expresar su recelo ante los resultados. A su vez, los(as) estudiantes también ven afectado su criterio de acuerdo con las condiciones en que se aplique el instrumento, lo que incluye el diseño de éste y la claridad con que se expongan las preguntas.

Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado (2019), señalan que existe una fuerte relación entre la insatisfacción y el rendimiento escolar de los(as) estudiantes, pues aquellos(as) más insatisfechos suelen ser los de BRE, además de que la explicación de que dicha población sea siempre minoritaria se debe a que también son los que menos responden al llamado a contestar

²⁶ Cualquier fallo o situación adversa en la clase tiene más consecuencias negativas en los anteriores grupos que en el caso de los hombres pertenecientes a grupos mayoritarios. En el caso de las mujeres, además de todo lo anterior, deben mostrar en clase y a la hora de evaluar una actitud tolerante, maternal y compasiva, ya que es lo que los estudiantes esperan de ellas (Kreitzer, 2019, citado por Román, 2020: p. 63).

las encuestas en línea, o bien su constante ausentismo les impide contestarlas, esto en una modalidad presencial. También señalan aspectos como la diferencia entre las asignaturas, la relevancia de las tutorías y el grado de conocimiento que tiene la población estudiantil sobre la organización escolar.

Por su parte, Román (2020) señala que la falta de claridad y la precaria información sobre el objetivo y tratamiento de los datos obtenidos que se proporciona a los(as) estudiantes también inciden en la postura que tendrán al contestar, pues el desconocimiento condiciona su compromiso e interés por las consecuencias que esto pueda acarrear y, por otra parte, fomenta falsas creencias en el estudiantado sobre los efectos de sus respuestas.

A su vez, otro aspecto relevante que se vincula con el diseño de los reactivos de estos instrumentos se encuentra en la escala Likert, pues dependiendo de cómo estén construidas las opciones, ésta puede derivar en un simple efecto sumativo, que no tiene mucha diferencia entre las preguntas de tipo dicotómico, pues simplemente se elige entre lo positivo y lo negativo, lo cual deja de lado los distintos matices de la satisfacción y, en consecuencia, provee resultados sesgados y reduccionistas, que, como ya se mencionó, en el caso de algunas insituciones, condicionan la trayectoria laboral de los distintos actores escolares que son objeto de evaluación.

Un cambio de viraje: explorar las ventajas de la evaluación y reestablecer la posición del estudiante como principal beneficiario del servicio educativo

A continuación se presenta el análisis construido a partir de un cuestionario de salida aplicado a la cohorte 2019. En dicho documento se realizaron preguntas cuyo objetivo era cuantificar y medir los niveles de satisfacción respecto a diversos aspectos de corte estructural, organizacional y relacional que se gestan al interior de la institución. En todo diseño de proyecto de investigación se necesita seleccionar un instrumento adecuado para la recogida de datos. En este caso el objetivo es obtener información acerca de la percepción que tiene el estudiantado, próximo a egresar, sobre la escuela y demás aspectos en torno a ésta.

La importancia del cuestionario de satisfacción radica en el hecho de que es posible realizar una evaluación sobre múltiples aspectos de la institución a partir de los datos proporcionados por los(as) propios(as) estudiantes. Al ser aplicado en último semestre, se cuenta con su experiencia a lo largo de tres años en el plantel, la cual refuerza la confianza en las respuestas obtenidas.

Que este instrumento se deslindara de consecuencias punitivas parece una característica que se ha postulado como la más destacable. Este cuestionario es de carácter multidimensional, al igual que otros instrumentos previos. En él se abordan distintos tópicos de la formación académica y de la experiencia escolar, de manera que explora satisfacción de expectativas al ingreso, percepción de la formación como profesional técnico, atención recibida por parte de servicios escolares, difusión, uso y comprensión de la información, la práctica docente, la infraestructura, la adquisición y desarrollo en competencias.

Además, en este cuestionario se parte de colocar al estudiantado como principal beneficiario de los servicios educativos y dotarlo(a) de la posibilidad de ser su propio intérprete respecto a su experiencia escolar, lo que implica que, entre las preguntas de escala Likert, dicotómicas o de opción múltiple, también se aplicaran preguntas abiertas. Dichos ítems permiten no sólo indagar en su opinión y contrastar los resultados cuantitativos con sus reflexiones escritas, sino que también, al ser multidimensionales, partimos de la confianza de que los(as) estudiantes tienen la capacidad de razonar y emitir juicios sobre cada una de estas dimensiones, que además incluyen su autoevaluación con la adquisición y el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales. Paralelo a ello, se reconoce su voz, pues no se busca instrumentalizar sus respuestas como emisores de opiniones impersonales y distanciadas, sino que se les integra como un actor escolar protagónico.

Por otra parte, es importante señalar que en esta edición para la cohorte 2019, a diferencia del instrumento aplicado para la cohorte 2017, se realizaron modificaciones para adaptarlo a las condiciones impuestas por la pandemia, el confinamiento y la escolarización remota emergente. Esta decisión se hizo al tomar en cuenta que los(as) estudiantes afrontaron una situación inédita que, como veremos más adelante, impactó en el imaginario

que habían construido sobre cómo sería, o debió haber sido, su experiencia escolar.

Esta situación planteó retos de toda índole a nivel organizacional, modificaciones en los canales de comunicación con servicios escolares, en la intervención de las tutorías y en la práctica docente, por lo que era indispensable indagar sobre un evento que cambió drásticamente los planes del estudiantado y que, en consecuencia, tuvo repercusiones en la satisfacción percibida por ellos.

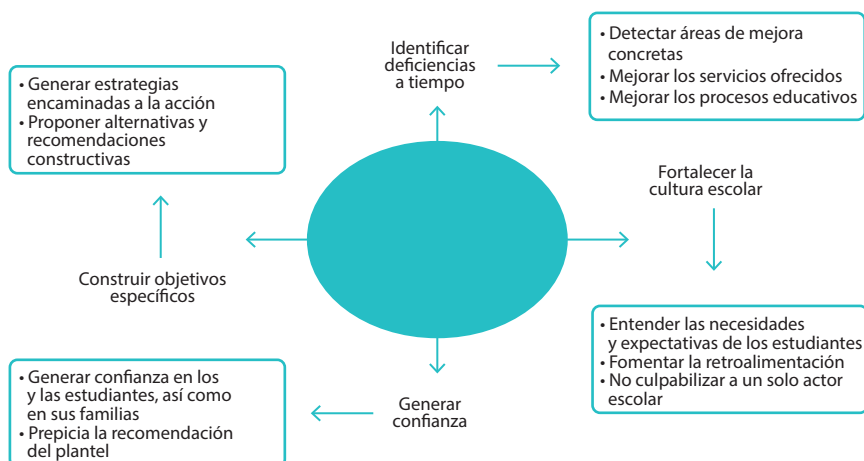
Otro aspecto importante es que este instrumento, si bien no tiene consecuencias punitivas ni mucho menos, sí tiene previsto que sus resultados sirvan o permitan evaluar las condiciones generales del plantel, es decir, su principal objetivo es fungir como un diagnóstico que favorezca la detección de áreas de oportunidad. Realizar una evaluación con datos confiables sobre las condiciones de la institución es una necesidad que, de ser satisfecha, presenta una variedad de ventajas para la escuela donde se realice, principalmente porque no hay que olvidar que una escuela es una organización en sí misma y, como toda organización, lo que ocurre en ella influye en la conducta del estudiantado, tanto en la de tipo social como en la relacionada con la motivación y el rendimiento escolar (Depolo, Guglielmi y Vannini, 2018). De manera que realizar evaluaciones de este corte puede constituir sin duda una oportunidad de crecimiento y desarrollo de la institución.

Al posicionar y concebir la institución educativa como una organización, la eficacia y su calidad toman relevancia debido a que se empiezan a valorar y dimensionar cuestiones como las tasas de eficiencia terminal, de abandono escolar o la distribución y mantenimiento de los recursos. Por supuesto que no se pretende encasillar la calidad educativa en cuestiones únicamente cuantitativas; la calidad no es un concepto rígido y, respecto a la escuela, debe tener en cuenta los procesos de enseñanza que tienen lugar en la práctica cotidiana (Depolo, Guglielmi y Vannini, 2018) y no sólo en los procesos organizativos subyacentes que se desarrollan en la institución. Sin embargo, ello no cambia el hecho de que la óptica de la escuela como una organización pone sobre la mesa la importancia de las evaluaciones.

El propósito de conocer los resultados obtenidos y alcanzados por los(as) estudiantes debe estar asociado con fomentar la eficacia en el interior

del plantel al vincular los resultados con el funcionamiento organizacional de la institución, sus procesos educativos y didácticos. De este modo, los cuestionarios aplicados a la cohorte 2019 —así como su predecesora, la cohorte 2017— no sólo permiten obtener la percepción del estudiantado, sino que además representan varias ventajas que ofrecen la posibilidad de construir una valoración sobre los parámetros ya mencionados. Estas ventajas específicas son identificar deficiencias a tiempo, fortalecer la cultura escolar, generar confianza y construir objetivos específicos. Éstas se exponen en la figura siguiente.

Figura VI.1. Ventajas de realizar encuestas de satisfacción



FUENTE: elaboración propia.

Satisfacción con la formación y los servicios recibidos

A continuación se exponen los resultados de un conjunto de afirmaciones y preguntas relacionadas con la siguiente escala: Muy de acuerdo, De acuerdo, Desacuerdo, Muy en desacuerdo. A su vez, se aprovechó comparar estos datos con los obtenidos en la cohorte 2017, para mostrar las diferencias más significativas, las cuales se encuentran sobre todo en la adquisición y el des-

arrollo de competencias académicas. Posterior a ello se presentan algunos testimonios de estudiantes referidos a su percepción del desempeño docente y el ambiente escolar, además de su reflexión sobre los cambios que notaron en su reincorporación a una modalidad híbrida primero y posteriormente presencial.

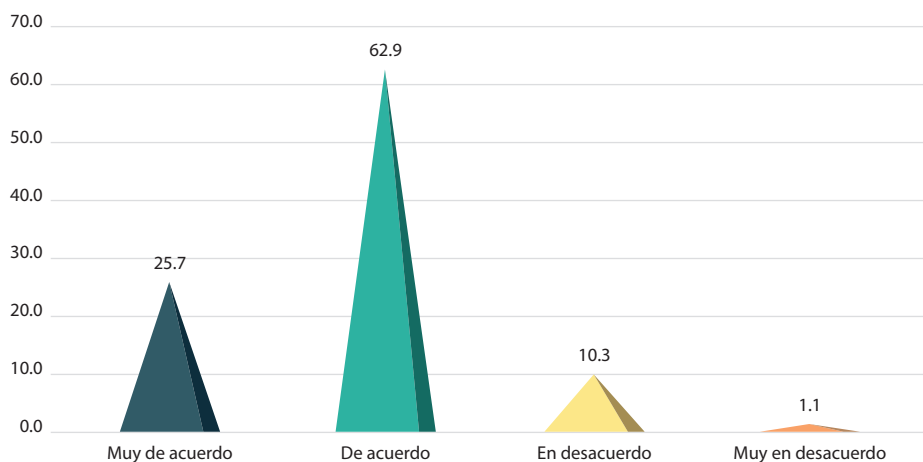
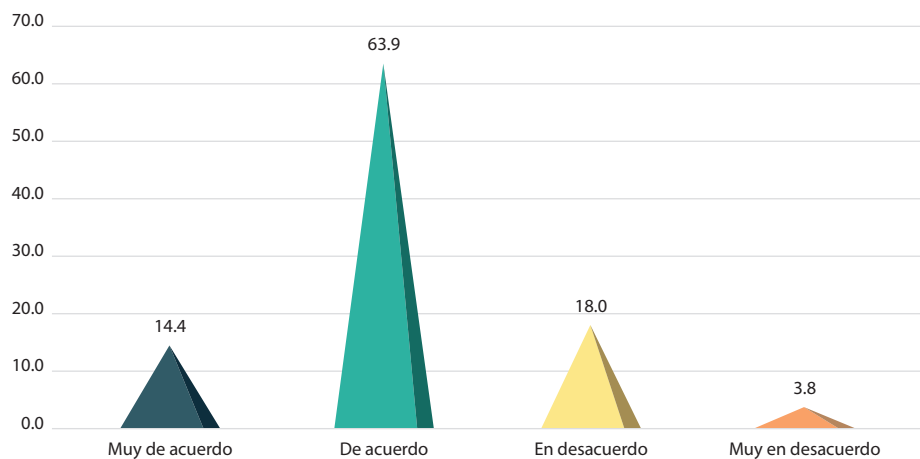
Al preguntarles si cuando ingresaron tenían conocimiento sobre los objetivos generales de la especialidad que estaban concluyendo, en los datos proporcionados por la cohorte 2017, 56% manifestó estar De acuerdo con la afirmación, 33.1% Muy de acuerdo con el hecho de contar con conocimientos sobre los objetivos generales de la especialidad. En contraparte, la cohorte 2019 presenta un descenso de 0.4% respecto a la población que presenta valores positivos de satisfacción, mientras que la población que está en desacuerdo pasó de 6.9% a 10.6%, lo que representa un incremento de 3.7% en la insatisfacción.

Como se puede apreciar en la figura VI.2, la población que se encuentra en Desacuerdo y Muy en desacuerdo representa en conjunto poco más de 20%. La insatisfacción en torno a este ítem tuvo un incremento significativo de 10.4% respecto a la aplicación en 2017. A su vez, se presenta un descenso en la valoración positiva de la opción Muy de acuerdo, de 11.3%, y un descenso de 1% en la opción De acuerdo. Dicha situación se encuentra relacionada con el hecho de que en gran parte la formación como técnicos implica el ejercicio de prácticas cuyo desarrollo se lleva a cabo en laboratorios y talleres, pero, dada la pandemia, dichas prácticas no lograron ser sustituidas en el espacio doméstico, en el que permanecieron durante cuatro semestres.

Referente a las expectativas generadas por la cohorte 2017 sobre la información recibida a partir de la promoción del plantel, se distribuyen los niveles positivos de satisfacción en estar De acuerdo (62.9%) y Muy de acuerdo (21.7%), mientras que el porcentaje que manifestó estar en Desacuerdo fue inferior a 15%. Dicho desacuerdo puede deberse a la poca comprensión sobre la información recibida o a que la especialidad no fue del gusto o elección del(a) estudiante; este detalle puede apreciarse con mayor claridad en las expectativas sobre la especialidad cursada. En contraparte, la cohorte 2019 presenta un descenso de 8.5% en la opción Muy de acuerdo (13.2%). En tanto, aquellos que se encuentran en Desacuerdo y Muy en desacuerdo representan 18.5%, frente a 15.4% de la cohorte 2017,

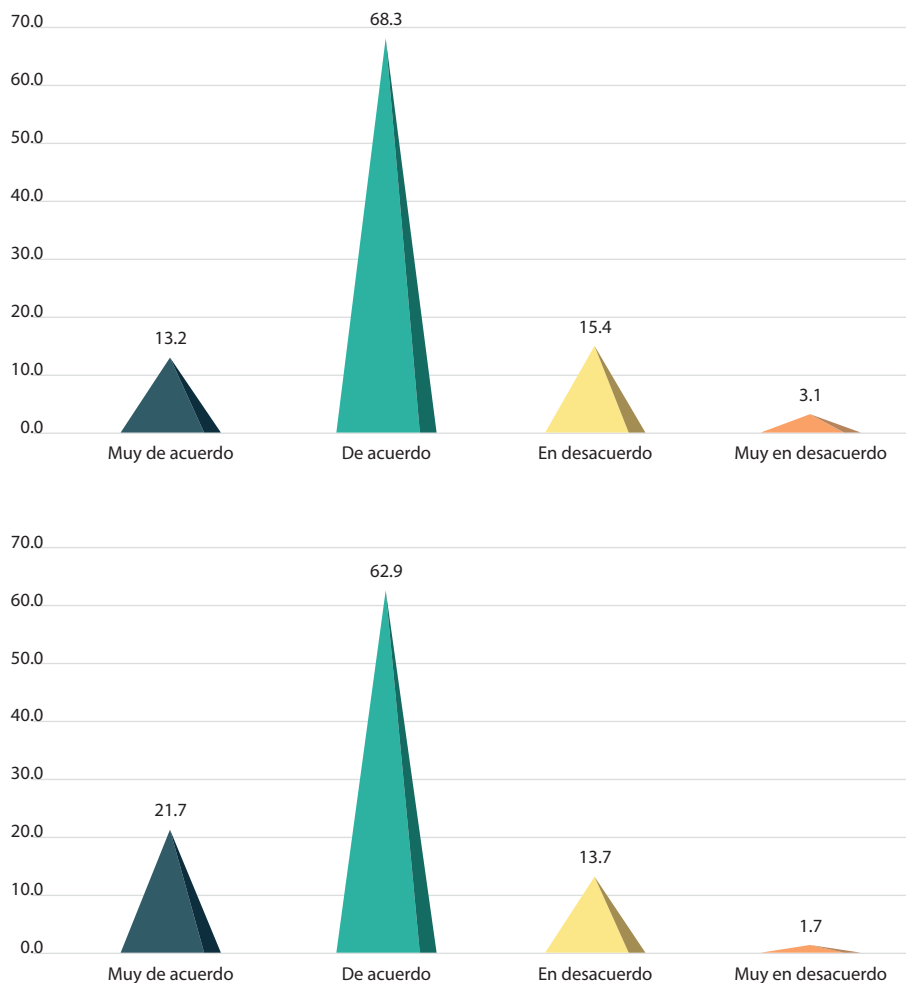
es decir, la insatisfacción explícita tuvo un incremento de 3.1% (véase figura VI.3).

Figura VI.2. *La formación que recibí durante los tres años cumplió con los objetivos de la especialidad*



FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionario de salida de la cohorte 2019 y 2017.

Figura VI.3. Las opiniones y expectativas que generé, tanto por la promoción como por las opiniones que recibí sobre el plantel, correspondieron con la realidad

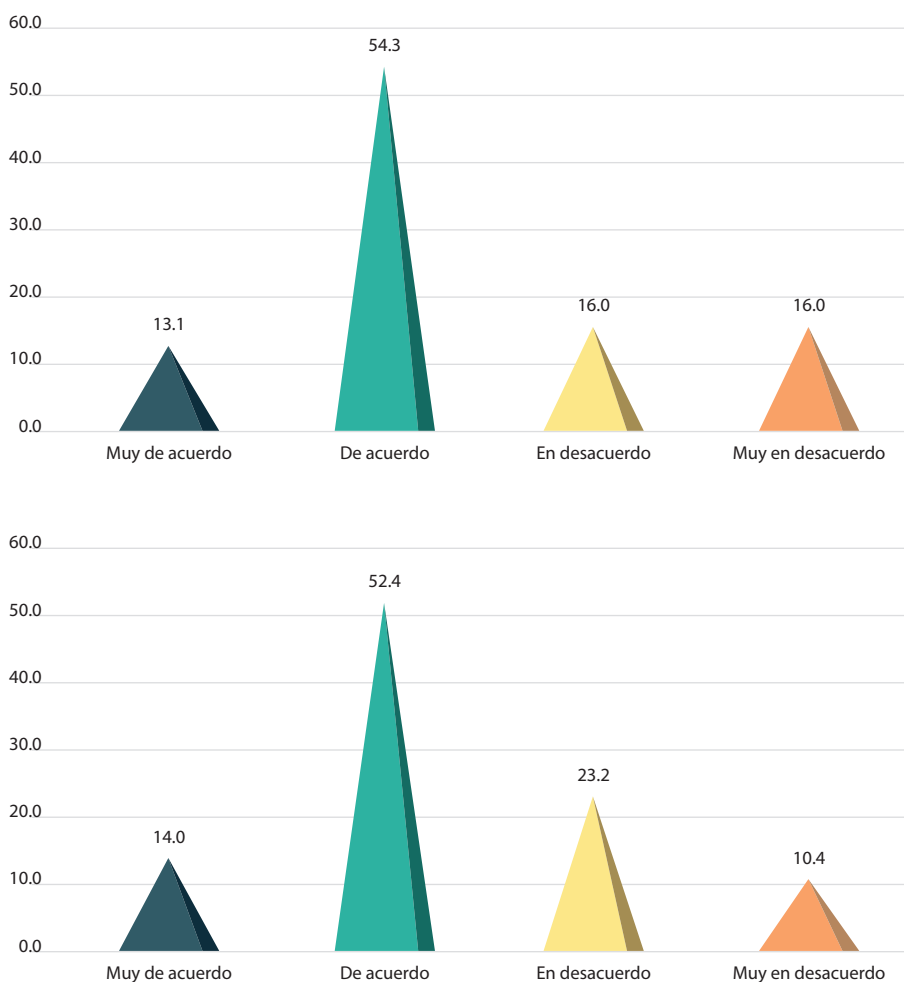


FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionario de salida de la cohorte 2019 y 2017.

Otro cambio significativo entre la cohorte 2017 y 2019 se encuentra en la percepción acerca de la utilidad que encontraron en el Programa de Tutorías. Para la cohorte 2019 la insatisfacción con este apoyo llegó a 33.6%, lo que representa un incremento de 4.5%, comparado con la cohorte 2017 (véase figura VI.4). Es importante tener presente que, durante la escolaridad remota emergente, el trabajo de los(as) docentes se incrementó y diversificó

de manera significativa, tanto entre los procesos de adaptación a las aulas virtuales, como en la atención a problemas no esperados; por tanto, es posible inferir que la atención percibida por la cohorte 2019 con respecto a las tutorías presentó un aumento en la insatisfacción debido a las dificultades abordadas por los(as) tutores(as) durante el proceso de adaptación, o bien por particularizar su atención en determinados problemas y estudiantes, lo que posiblemente incidió en la poca atención generalizada del grupo.

Figura VI.4. El programa de tutorías resultó un apoyo dentro de mi formación en el plantel



FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionario de salida de la cohorte 2019 y 2017.

Sobre la formación en competencias

En el ámbito educativo nacional, una competencia se define como el conjunto de habilidades cognoscitivas, procedimentales, comportamientos socioafectivos y psicológicos, sensoriales y motores que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad, un procedimiento o una tarea. Las competencias son capacidades que el(la) estudiante desarrolla en forma gradual a lo largo del proceso educativo y deben ser evaluadas en diferentes momentos. En el bachillerato tecnológico, las competencias son de tres tipos: genéricas, disciplinares y profesionales.

Las competencias genéricas son comunes a todos los egresados de la EMS.²⁷ Son competencias clave por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida, transversales por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS y transferibles por reforzar la capacidad para adquirir otras competencias.

Las competencias disciplinares son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que el estudiantado se desarrolle de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida. Se organizan en cuatro campos disciplinares: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y comunicación. En cada uno de estos campos se pueden ubicar distintas disciplinas y asignaturas en las que se organizan los planes y programas de estudio del bachillerato. Estas competencias son comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del Sistema Nacional de Educación Media Superior (SNEM), aunque difieren en función del área del conocimiento en que se inscriben las especialidades que cursan los(as) estudiantes.

Finalmente, las competencias profesionales son las que preparan a los jóvenes para desempeñarse como técnicos profesionales en su vida laboral, al tiempo que dan sustento a las competencias genéricas y proporcionan

²⁷ Es oportuno advertir que, para el ciclo escolar 2023-2024, se implantarán una serie de adecuaciones al Marco Curricular Común de la EMS, mismas que se encuentran actualmente en proceso de revisión y ajuste, por lo que existe la posibilidad de que, a partir de dicho ciclo escolar, en el proceso formativo de los bachilleres —por lo menos en los planteles operados por la SEP— el enfoque basado en competencias sufra algunas modificaciones o incluso, sea sustituido totalmente.

una formación elemental para el trabajo calificado. Por tanto, el Acuerdo Secretarial número 444 establece las competencias que constituyen el Marco Curricular Común (MCC) y, a su vez, dan sustento al Sistema Nacional de Bachillerato²⁸ (Mojica, 2018). Conforme al perfil del egresado, las competencias genéricas son 11:

- Se autodetermina y cuida de sí.
- Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- Elige y practica estilos de vida saludables.
- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
- Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
- Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables (DOF, 2008).

A continuación se exponen los resultados obtenidos sobre una serie de criterios presentados a los(as) estudiantes en torno a la formación que consideran haber obtenido durante su bachillerato y carrera técnica. Estos reactivos se les presentaron en una escala Likert, cuyas opciones de respuesta fueron los siguientes: Totalmente de acuerdo, Bastante de acuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, Bastante en desacuerdo y Totalmente en desa-

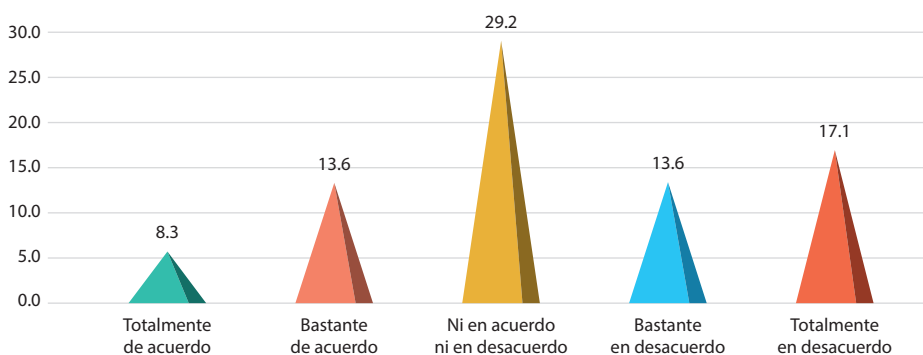
²⁸ Posteriormente cambió a SNEMS y para el inicio del próximo ciclo escolar (2023-2024) seguramente sufrirá una nueva modificación.

uerdo. Estos criterios tienen la función de que el estudiantado se autoevalúe sobre la adquisición y desarrollo de competencias como la comunicación, pensamiento crítico, solución de problemas, interacción social, autoaprendizaje e iniciativa personal, formación y conciencia ética, pensamiento globalizado, formación ciudadana, sensibilidad estética y cuidado de sí, es decir, autocuidado.

Se realizó una comparación entre la cohorte 2017 y 2019 debido a que existían semejanzas en el instrumento aplicado, si bien se presentaron variaciones en el nombre de algunas escalas y la inclusión de ítems relacionados con la experiencia escolar durante el confinamiento. En gran medida fue posible realizar dicha comparación. En la cohorte 2019 se encontró que los descensos más significativos en torno a la satisfacción se situaron en la adquisición de competencias, a diferencia de la cohorte 2017, cuyos resultados apuntaron a porcentajes que indicaban una adquisición satisfactoria de ellas. En el caso de la cohorte 2017 la satisfacción en torno a las competencias resulta de casi 80%, no así el caso de la cohorte 2019, la cual apenas alcanzó 30% de satisfacción en dicho rubro. Cabe señalar que precisamente estas competencias permiten integrarse a la sociedad y al mercado laboral de la mejor forma posible; sin embargo, existen estudiantes que expresan sentirse insatisfechos, es decir que se incorporarán a la educación superior, al mercado laboral y a la sociedad formalmente como ciudadanos sin sentir que poseen estas competencias.

En la figura VI.5 se expone la competencia de la comunicación. Como puede observarse, sólo 5.3% afirma estar Totalmente de acuerdo con su adquisición; por su parte, 29.2% asume que No está ni en acuerdo ni en desacuerdo, y 17.1% expresa estar Totalmente en desacuerdo en torno a la satisfacción con su apropiación. La comunicación es una competencia de suma importancia. De su correcto desarrollo se derivan otras, como el pensamiento crítico, el globalizado y el de autocuidado, entre otras. Es imposible que exista pensamiento crítico si no se escucha correctamente, si la interpretación de los mensajes es limitada, o que se ejerzan otras actividades de manera óptima en el tipo superior si la persona egresada tiene dificultades para emitir mensajes (véase figura VI.5).

Figura VI.5. *Comunicación: escucho, interpreto y emito mensajes pertinentes en distintos contextos*

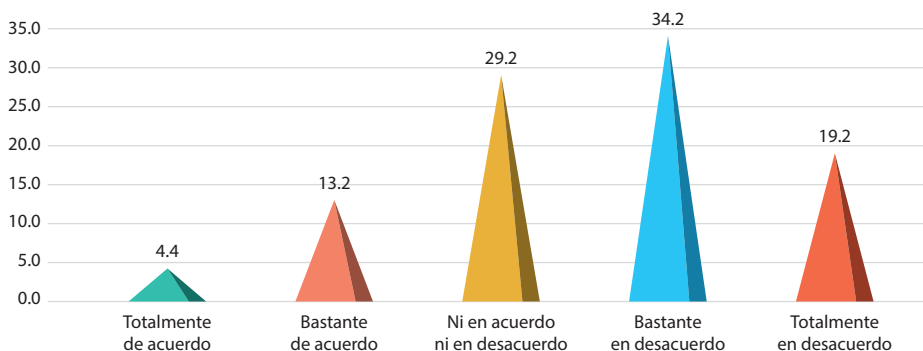


FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionario de salida de la cohorte 2019.

Al realizar una comparación de esta misma competencia entre la cohorte 2017 y 2019, hay un drástico descenso en la valoración positiva de 57.8%; éste se distribuye en el incremento en valores como No estar de acuerdo ni en Desacuerdo.

En lo referente a la competencia sobre pensamiento crítico (véase figura VI.6), tan sólo 4.4% externó sentirse Muy de acuerdo respecto a su adquisición y poco más de la mitad de la población encuestada (53.4%) reportó estar Bastante en desacuerdo y Totalmente en desacuerdo en su adquisición, mientras 29% no logra estar de acuerdo ni en desacuerdo.

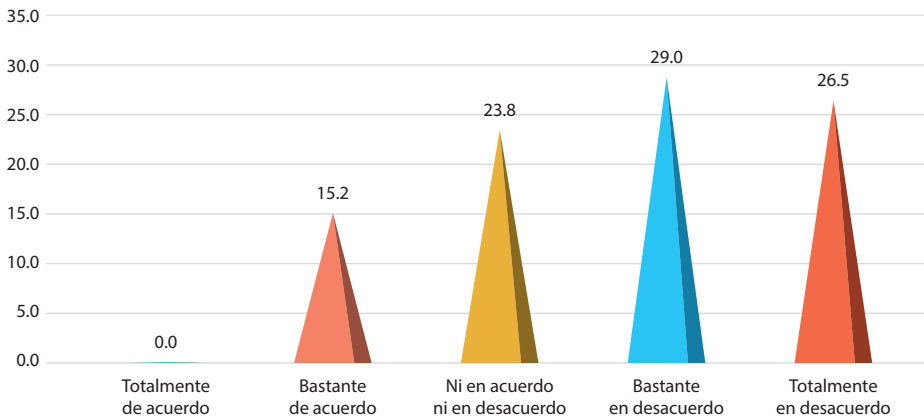
Figura VI.6. *Pensamiento crítico: adopto una postura sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera analítica y reflexiva*



FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionario de salida de la cohorte 2019.

Otros dato que resulta preocupante es el de la competencia en formación y conciencia ética, pues los resultados exponen que 0% de la población se encuentra totalmente De acuerdo con la adquisición de dicha competencia, mientras que apenas 15.2% afirma estar Bastante de acuerdo (véase figura VI.7). Los(as) estudiantes de la cohorte 2017 jamás llegaron a mostrar variables de 0% en la valoración positiva de la satisfacción de alguna competencia.

Figura VI.7. *Formación y consistencia ética: participo con una conciencia cívica y ética en la vida de mi comunidad, manteniendo una actitud respetuosa hacia las diferencias culturales y las distintas creencias, valores, ideas y prácticas sociales*



FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionario de salida de la cohorte 2019.

Desempeño docente

En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos de las preguntas formuladas a la población escolar relacionadas con el desempeño de sus docentes, las estrategias, dinámicas, técnicas y recursos que emplearon con ellos en el trabajo escolar. Con el objetivo de optimizar la presentación de resultados, se optó por mostrarlos en una tabla. Esto se debe a que, pese a que las preguntas fueron de tipo Likert, en el instrumento aplicado se realizaron algunas modificaciones a su nominación, de tal manera que para llevar a cabo una comparación sólo se tomaron en cuenta los valores que representaban los extremos equivalentes entre cada escala. A continuación se presenta la tabla VI.1, en la cual se puede apreciar, de lado izquierdo,

aquellas actividades utilizadas por los(as) docentes y, del lado derecho, el porcentaje que indica que fue empleada siempre por estos(as), en comparación con los datos obtenidos por la cohorte 2017.

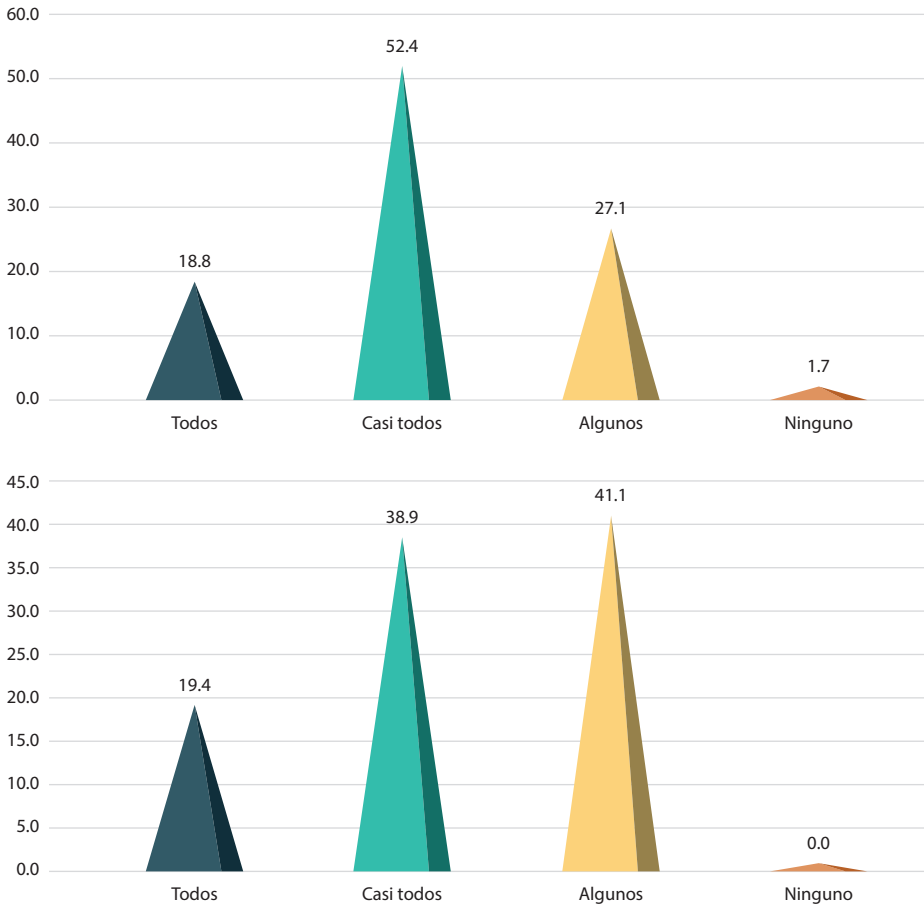
Tabla VI.1. *Actividades empleadas por los docentes*

<i>Actividades</i>	<i>2019</i>	<i>2017</i>
Se recurría al trabajo en equipo	26.3	40.6
Se tomaba en cuenta la asistencia a clases	28.2	28.0
Se fomentaba el uso de la computadora e internet	21.3	26.3
Se hacía mención del compromiso social que tenemos como estudiantes de bachillerato	21.5	25.7
El aprendizaje estuvo basado en problemas prácticos	17.5	23.4
Se podía cuestionar, discutir con el profesor o los compañeros	14	17.7
El profesor (en general) fungía como facilitador y orientador en mi proceso formativo	17.3	17.7
Se fomentaba la participación en actividades comunitarias	16.7	16.6
Se promovía la formación en conocimientos científicos, teorías y metodologías	19.4	16.0
Se fomentaban habilidades para resolver problemas	15.4	15.4
Empleaba actividades que fomentaban el aprendizaje independiente	12.6	12.6

FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionario de salida de la cohorte 2019.

En la figura VI.8, es posible observar una comparación entre los datos obtenidos por la cohorte 2017 y 2019 con respecto a la percepción que tiene el estudiantado del apoyo y la adecuación de los contenidos y las estrategias de enseñanza. Destaca un aumento de 13.5% respecto a que casi todos(as) los(as) docentes llevaron a cabo dicha estrategia al impartir clases, y un descenso de 14% en que sólo algunos(as) lo aplicaron.

Figura VI.8. Los docentes que se preocuparon por apoyar mi formación y por adecuar los contenidos y las estrategias de enseñanza fueron: (2019 superior, 2017 inferior)



FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionarios de salida de la cohorte 2019 y 2017.

Experiencia escolar de los(as) estudiantes

A continuación, se exponen algunos testimonios sobre los aspectos que más les gustaron a los(as) estudiantes sobre su experiencia en la escuela previo al confinamiento. Destaca la constante presencia del personal docente, el cual además tiene una representación positiva que exalta la manera en que imparten sus clases y el apoyo concedido al estudiantado (véase tabla VI.2).

Tabla VI.2. *Estudiantes y experiencia en el confinamiento***¿Qué fue lo que más le gustó de su experiencia en el CBTis No. 76?
(Antes del confinamiento)**

La biblioteca. A Algunos maestros en verdad les gusta dar clases sobre su materia y la buena atención. Folio 11
Tiene un ambiente muy amigable y algunos profesores realmente aman su trabajo. Folio 18
Que los maestros realmente se esfuerzan por enseñarte. Folio 44
La manera de enseñar de algunos maestros, la estructura de la escuela, muy bonita y un ambiente muy bueno también. Folio 73
Haber conocido amigos y maestros muy geniales que estuvieron ahí siempre. Folio 82
La forma de trabajo de los maestros. Folio 88
La dedicación de algunos maestros. Folio 90
La forma en que los maestros impartían las clases. Folio 120
La manera en que los maestros impartían clases y la convivencia con mis compañeros y con alumnos de otros semestres. Folio 124
La disciplina que tenía la institución y la manera en la que mis maestros me enseñaban. Folio 125
Me gustó la disposición de los docentes para asesorar en materias complicadas. Folio 131
Algunos profesores están muy bien preparados y me gusta que nos alientan a crecer, nos motivan para seguir estudiando. Folio 133
Me gustó que todo el personal educativo nos orientaba y motivaba a seguir estudiando. Me gustó que es una institución admirable y muy bien equipada con todo para que nosotros los estudiantes tengamos una agradable experiencia. Folio 147
El apoyo que recibí de algunos profesores. Folio 227
La manera en que los profes impartían sus clases, y el ambiente. Folio 234
La manera de trabajo empleada por los docentes durante las sesiones. Folio 278
Que tenía maestros muy capacitados. Folio 281
Todos los maestros me trataban con respeto e igualdad. Folio 351
El ambiente estudiantil y la convivencia. Folio 360
La convivencia de mi grupo y con los profesores. Folio 427
Las actividades extracurriculares, como voleibol y las brigadas, la cafetería, los amigos que hice y los maestros, algunos de ellos me motivaron a seguir estudiando, como el profesor S., el profesor I., el profesor R. y la profesora M. Folio 451
Me gustó la buena relación que hubo entre alumnos y profesores. Folio 459

Tabla VI.3. *Percepción sobre la institución al regreso a las clases presenciales***¿Cómo cambió su percepción de la institución al regreso a las clases presenciales?**

Estaba un poco más descuidado todo. Folio 27
Mucho, porque casi dos años sin ir a la escuela. Folio 33
Valorar el ambiente escolar, las interacciones al momento de aprender y estudiar. Folio 38
Muchas cosas cambiaron comenzando por el uso de cubrebocas obligatorio y que ya no esté la cafetería. Folio 42
Ciertas áreas de la escuela están un poco descuidadas, pero sin duda se sintió muy bien volver a la escuela, disfruté mucho estos últimos meses y aprendí bastante con mis maestros. Folio 45
Valoré más todos los aspectos que me brinda la escuela. Folio 48
Me sentí triste porque era mi último semestre ahí. Folio 51
Para bien, en lo personal me gustan muchísimo los árboles que hay. Folio 54

Pues sentí muy bonito, sentí la necesidad de valorarla ya que después de mucho tiempo la volví a ver. Folio 75

Creo que valoro más el poder ir diariamente a la escuela, ver a mis amigos y poder entender mejor a mis maestros. Folio 79

Me recordó por qué quería quedar en esa institución. Folio 94

Bastante, nunca creí extrañarla, volver una última vez. Lo disfruté más este semestre que los anteriores presencialmente. Folio 257

La verdad estuvo bien, ya que se extrañaba el plantel y la forma en que los docentes nos enseñaban. Folio 391

Cambió de manera positiva, ya que regresamos a una nueva modalidad y los maestros fueron más comprensibles y nos explicaron cualquier duda que tuviéramos. Folio 412

La vi con más cariño. Folio 418

FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionario de salida de la cohorte 2019.

En los resultados de la tabla VI.3, destacan las observaciones de los(as) estudiantes respecto a las instalaciones y, en algunos casos, su desconcierto por cambios como la pérdida de espacios, en este caso la cafetería. Emergen emociones como la tristeza, ya que dicha cohorte retornó a la presencialidad para cursar su último semestre. Resalta, además, una revaloración de la institución: algunos le han tomado cariño, otros valoran más el espacio, sus instalaciones y la posibilidad de desarrollar ahí sus actividades escolares. Pensar en la escuela exige reconocer las condiciones para aprender; sin embargo, dentro de éstas se encuentran también las socioemocionales, que se derivan del lugar, el tiempo, los ambientes y los usos del espacio en el que desean estar y sobre que construyen expectativas. Como se puede apreciar, las pérdidas y afectaciones en la experiencia de la escolaridad remota emergente no sólo se sitúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se extienden en sus relaciones, percepción del ambiente y en el uso —y pérdida— de espacios de socialización y esparcimiento, como lo fue la cafetería.

Percepciones sobre la organización escolar

González, Pedraza y Barajas (2022) afirman que el aprendizaje organizacional (AO) es un tema en el que las instituciones educativas públicas están obligadas a destinar mayores esfuerzos, esto con la finalidad de aportar valor a sus instituciones; pero también cuenta con otro propósito dirigido a la población estudiantil, pues en este sentido de la formación y desarrollo en competencias, la AO representa una oportunidad significativa para que

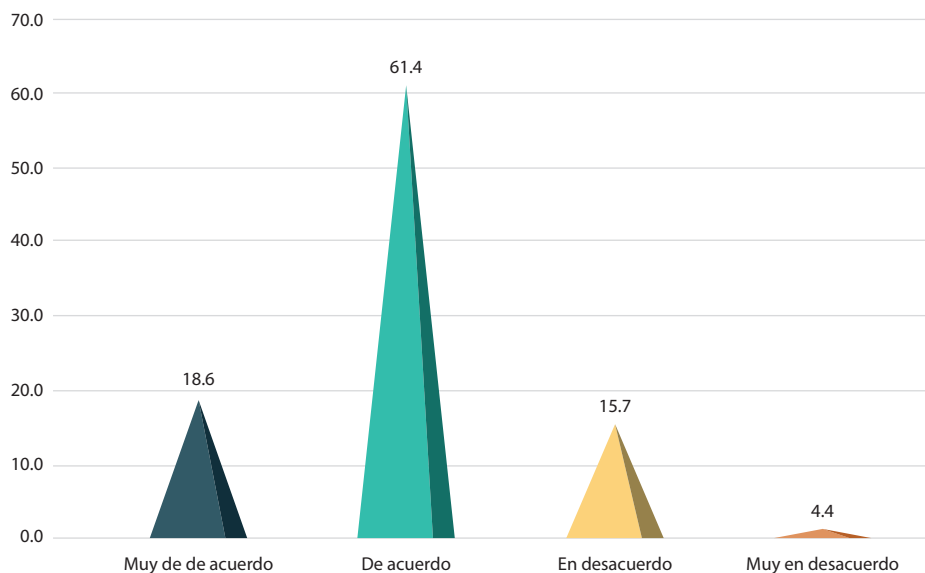
éstos aprendan aspectos relativos al conocimiento compartido, procesos, información, disponibilidad de información y mejora organizacional. Un modelo organizacional bien definido contribuye a que sus integrantes se adapten al entorno, aprendan e inclusive se detecten falencias con el propósito de que exista una mejora continua.

La AO se relaciona con la competencia en la gestión y desempeño organizacional en las instituciones. En el caso de aquellas de carácter educativo se orientan a planear y gestionar ambientes de aprendizaje que dirijan asertivamente a los estudiantes y, en consecuencia, beneficien tanto el desempeño organizacional como la formación de capital humano (González, Pedraza y Barajas, 2022). Asimismo, señalan que existen estudios en los cuales se pone de manifiesto la influencia del desempeño organizacional en el desarrollo de competencias e inclusive en el desempeño docente, pero, sobre todo, incide en el aprendizaje organizacional del estudiantado. Dicho aprendizaje es indispensable para su formación, pues tiene una función de prepararlo para desenvolverse en una sociedad que, precisamente, se compone de organizaciones en las cuales existen procesos administrativos y de socialización que a su vez exigirán relaciones mediadoras con los actores que las integran y moderan, es decir, administrativos.

De manera que resulta ineludible incluir en el cuestionario de salida preguntas en torno a la organización de la institución escolar en la cual se formaron a lo largo de seis semestres. Esto permite no sólo abordar sus percepciones sobre la atención que recibieron de la jefatura de vinculación o del departamento de servicios escolares, sino también realizar una aproximación y obtener un esbozo de lo que fue su aprendizaje organizacional durante su paso por el plantel.

A continuación se presentan resultados en torno a la organización y sus servicios administrativos, así como la percepción del estudiantado sobre el desempeño de otros actores escolares que también tienen incidencia en su formación, aunque no participen de manera directa del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que contribuyen a su socialización. De igual manera, considerando la identificación y establecimiento de relaciones y comunicación con los actores que las integran, por ende, se presentan datos que incluyen a personal específico, como el personal secretarial de cada una de las especialidades.

Figura VI.9. Los servicios que presta el departamento de Servicios Escolares (referidos a trámites de justificantes, atención a problemas familiares, en el grupo o con los docentes) fueron generalmente oportunos y accesibles



FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionario de salida de la cohorte 2019.

Como es posible apreciar en la figura anterior, los(as) estudiantes afirman estar en su mayoría De acuerdo (61.4%) y Muy de acuerdo (18.6%) con los servicios recibidos. Cabe señalar que, comparado con el cuestionario aplicado a la cohorte 2017, existe un incremento en la satisfacción, puesto que los resultados a la respuesta Muy de acuerdo fue, con la cohorte 2017, de 52.6%, es decir que en la cohorte 2019 se presenta un aumento en la satisfacción de 8.8%.

Ahora bien, como se menciona en el título de la figura VI.9, dicha atención tiene la función de realizar trámites que dependen de que el o la estudiante se impliquen de manera directa en su proceso y que, a su vez, se relacionen de manera directa con su TE. Algunos de éstos son los justificantes y la atención a problemas familiares. Este tipo de servicios permite que el estudiantado no vea afectado su rendimiento escolar, por ejemplo, en que se les niegue la posibilidad de realizar un examen parcial o bien en suspender una materia debido a inasistencias justificables. De este modo, la obtención de justificantes o la mediación de las secretarías en torno a los pro-

blemas familiares de los(as) estudiantes tienen una repercusión directa en su desempeño escolar y, en consecuencia, en su trayectoria. Esta función mediadora también se extiende al grupo y a los docentes, de manera que el personal administrativo de este departamento funge también como un puente de comunicación y conciliación entre el(a) estudiante y los(as) docentes.

La oficina de control escolar es un área en la cual los(as) estudiantes realizan una serie de trámites administrativos que implican desde procesos de inscripción hasta la solicitud de su historial académico. Es un área de la institución a la cual recurrirán con frecuencia durante su TE; por tanto, existe un intercambio continuo entre ellos(as) y el personal que los atiende, por lo que, en lo referente a su percepción del trato recibido y si éste fue eficiente y oportuno, la cohorte 2019 expresó una valoración positiva de 67.4% y 18% entre aquellos que están De acuerdo y Muy de acuerdo, respectivamente. Gran parte de la interacción de los(as) estudiantes con esta área recae en las secretarías de especialidad, de manera que la comunicación y atención con este actor escolar incide en su percepción general del servicio dispensado hacia ellos(as). Ante la afirmación “La secretaria que lleva mi grupo mantuvo contacto con nosotros, los estudiantes”, 57.2% dice estar De acuerdo, 12.1% se encuentra Muy de acuerdo; sin embargo, es importante señalar que 25.3% manifestó estar en Desacuerdo y 5.4% Muy en desacuerdo.

Otro aspecto de interés en torno a la AO se sitúa en su percepción sobre la atención proporcionada por el departamento de vinculación, el cual tiene como función orientar y tender puentes entre los(as) estudiantes y las empresas o instituciones en donde pueden realizar algún tipo de actividad, por ejemplo sus prácticas profesionales. En la valoración que hacen sobre esta jefatura se encuentran resultados favorables: ante la afirmación “El departamento de vinculación y/o los docentes promovieron oportunamente la realización de prácticas profesionales como componente de la formación técnica”, 72.4% menciona estar De acuerdo y 17.3% Muy de acuerdo. En comparación con los datos obtenidos por la cohorte 2017, se presenta un incremento en la satisfacción de 17% (véase figura VI.10).

Figura VI.10. El departamento de vinculación o los docentes promovieron oportunamente la realización de prácticas profesionales como componente de la formación técnica (2019 superior, 2017 inferior)

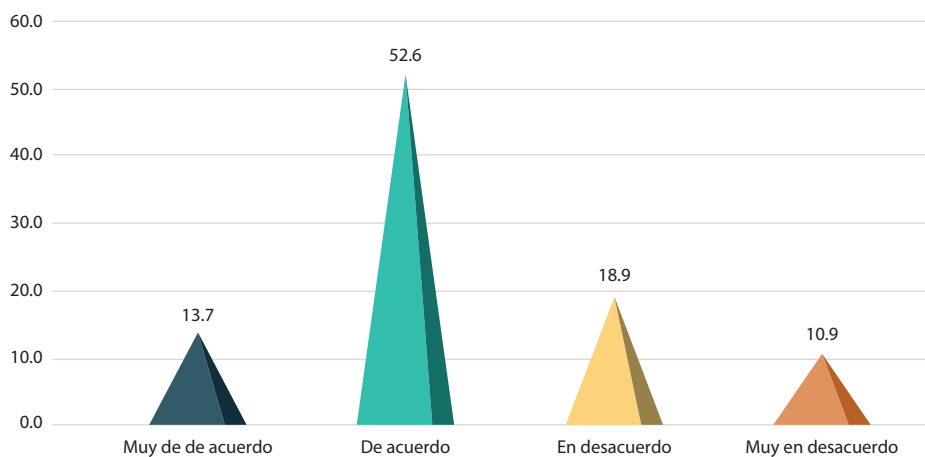
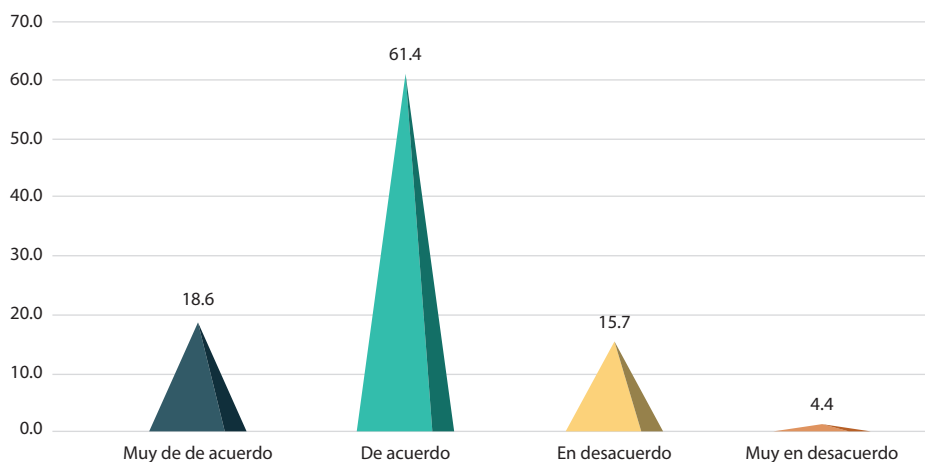


FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionarios de salida de la cohorte 2019 y 2017.

En la siguiente figura se muestran los valores referidos en torno a la apreciación de los(as) estudiantes de ambas cohortes con respecto a su percepción sobre otros actores escolares que intervienen en su cotidianidad escolar. En esta dimensión es posible observar un incremento de casi 10% respecto a la satisfacción con las atenciones recibidas por parte del depart-

tamiento de servicios escolares. En este caso, 61.4% expresó sentirse De acuerdo con que los servicios brindados por dicho departamento fueron oportunos y accesibles. Resulta importante señalar que los porcentajes de insatisfacción, como En desacuerdo (15.7%) y Muy en desacuerdo (4.4%), tuvieron un descenso notable.

Figura VI.11. Los servicios que presta el departamento de servicios escolares (referidos a trámites de justificantes, atención a problemas familiares, en el grupo o con los docentes), fueron generalmente oportunos y accesibles (2019 superior, 2017 inferior)



FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionarios de salida de la cohorte 2019 y 2017.

En su percepción de satisfacción sobre la atención de la dirección y subdirección del plantel, 61% afirmó encontrarse De acuerdo con el hecho de haber recibido un trato eficiente y oportuno. Además, 61.4% expresa su acuerdo respecto a que las autoridades del plantel mantuvieron contacto permanente con ellos. Estos datos resultan de especial relevancia, pues exponen no sólo un juicio favorable por parte de los(as) jóvenes, sino además muestran que durante el contexto de crisis y confinamiento que apartó a estudiantes, docentes, directivos y administrativos, las autoridades no fueron percibidas como distantes y apáticas pese a los obstáculos que imperaban para la comunicación y atención de los(as) estudiantes. Se mantiene una tendencia a mostrar un juicio favorable en lo referente a la atención recibida en otras áreas, en las que se expresa estar De acuerdo con haber recibido un trato y servicio amable, eficiente y oportuno, por ejemplo, en orientación educativa (63.3%), control escolar (67.4%) y con la atención del personal de la biblioteca (61.4%).

¿Era lo que se esperaba?

En palabras de Mireles y García (2022), la satisfacción es un estado que se deriva de la sensación de ver cubiertas las expectativas. En el ámbito educativo se asocia tanto a la satisfacción personal como al nivel de bienestar que los(as) estudiantes perciben sobre la cobertura de sus necesidades académicas; por tanto, se ve afectada por la objetividad así como por la subjetividad de los distintos aspectos de la vida personal de los encuestados, en los que impactan sus relaciones sociales, realidad presente y estado de salud mental (Mireles y García, 2022: p. 1-2) A su vez, tiene incidencia en la motivación, elemento imprescindible del proceso de aprendizaje. Estos autores también mencionan que la educación se asocia al acceso de oportunidades que impacten en las condiciones de vida.

Sin embargo, las expectativas no se originan sólo en el imaginario individual: se encuentran también sujetas a un marco sociocultural. En el caso del CBTis No. 76, los estudiantes contaban con expectativas previas a su ingreso, sobre cómo debería y debió haber sido su experiencia y cotidianidad escolar. Pese a ello, y contra todo pronóstico y expectativa, la pandemia de

COVID-19 arrasó y, en algunos casos, anuló toda sensación objetiva de bienestar y necesidades cubiertas en la población estudiantil, además de que afectó en gran medida la autopercepción de éstos sobre su desarrollo y adquisición de competencias. Por supuesto, no todo resultó ser negativo, considerando que la enseñanza remota y los recursos virtuales de aprendizaje incentivaron la ejecución de procedimientos, así como de estrategias de enseñanza-aprendizaje por parte de estudiantes y docentes (Alvarado y Hernández, 2022).

Como se ha podido apreciar en la percepción del desempeño docente, el cual, de acuerdo con Rivas, Casillas y Henández (2022), representa una de las dimensiones más importantes en torno a la calidad del servicio educativo en las instituciones escolares, los resultados en la satisfacción no tuvieron descensos significativos en el caso del desarrollo y adquisición de competencias. Incluso en algunas variables hubo aumentos significativos en la satisfacción respecto a dicho desempeño.

En lo referente al desempeño organizacional, también existió un aumento significativo en la satisfacción de los(as) estudiantes por los servicios recibidos por el departamento de servicios escolares, considerando que la escolarización remota emergente exigió una reconfiguración de la organización establecida, así como una mayor implicación en torno a sus procesos y trámites administrativos. Los porcentajes de satisfacción hacen suponer que el aprendizaje organizacional del estudiantado fue indispensable para su proceso de adaptación, pero también para dar continuidad a otros aspectos de su TE, como la realización de prácticas profesionales, para la cual una correcta comunicación y flujo de la información con el departamento de vinculación se tornó indispensable.

Por otra parte, esto abre dos puntos a analizar. Primero, de acuerdo con Román (2020), Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado (2019) y Cantonnet, Berbegal y Aldasoro (2013), los(as) estudiantes reportaron una actitud más crítica respecto a su propia autoevaluación, comparado esto con lo mencionado por Román (2020) sobre el temor de las instituciones, que suspendieron las encuestas de satisfacción durante el primer semestre de confinamiento por miedo a valoraciones negativas e irreflexivas que pronosticaban un descenso en las valoraciones positivas.

La población estudiantil de este plantel, en particular, demostró que, incluso durante un evento anómalo e inédito, cuentan con la capacidad para discernir y forjar opiniones que toman en cuenta aspectos relacionados con el correcto desarrollo de la práctica docente en la escolarización remota emergente, dependiendo de qué tanto los(as) docentes como sus educandos contaran con pleno acceso y preparación para lidiar con las nuevas tecnologías (Alvarado y Hernández, 2022). A saber, la evaluación no presentó ni la disonancia cognitiva ni la venganza intencionada que autores como Bøysen (2008, citado por Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2019) tienden a mencionar para desacreditar o desconfiar de los juicios y opiniones de los(as) estudiantes.

A su vez, otro aspecto considerable es que en la utilidad de este tipo de cuestionarios, si bien debe ir orientada a realizar un diagnóstico sobre la situación actual de las múltiples dimensiones que integran una institución académica, se debe reconsiderar el papel del estudiante como actor escolar. Es decir, hay que partir no sólo de un buen diseño, aplicación y procesamiento de los datos para realizar un análisis e interpretación de éstos, sino que además el papel de los estudiantes no se limite a ser dispensadores de datos que, además, se toman desde la sospecha de la veracidad, e inclusive de sus capacidades cognitivas, como en sus intenciones.

Dicha situación es preocupante por las siguientes razones: *a)* pierde de vista al estudiantado como principal beneficiario del proceso enseñanza aprendizaje, *b)* lo descarta y separa del proceso de evaluación y mejora continua, pero, sobre todo, *c)* lo posiciona como una especie de enemigo frente al personal o la institución evaluada, cuando son precisamente estos actores escolares los que menos pueden incidir de manera consciente e intencionada en el estatus laboral o el perfil de calidad educativa de la institución. El estudiantado no debería ser la principal fuente de desconfianza y recelo en torno a los resultados y las decisiones que de éstos se derivan. Por otra parte, esta lógica impide rescatar las múltiples ventajas que representan estos instrumentos y sus potencialidades tanto para la investigación educativa como para la mejora continua de las instituciones educativas y todos los actores escolares que las integran.

Los resultados de este cuestionario exponen que los(as) estudiantes no condicionaron la valoración del desempeño de sus docentes, ni incidieron

en una perspectiva negativa de la institución sólo por la desigualdad en el acceso y los múltiples obstáculos de la brecha digital. Por el contrario, las condiciones desiguales afectaron negativamente su autopercepción y confianza respecto al desarrollo y adquisición de competencias, muchas de las cuales, más que necesarias, representaban verdaderas exigencias para la continuidad de sus TE durante la escolarización remota emergente.

Debido a que un CBTis, opera bajo una lógica bivalente que proporciona una formación académica paralela a una profesional orientada a la inserción en el mercado laboral, se puede considerar que un resultado destacable entre los datos obtenidos de los cuestionarios aplicados a las cohortes 2017 y 2019 es que la formación educativa bajo la lógica de las competencias ya ha sido asimilada tanto por la práctica docente como por la cultura escolar de la comunidad estudiantil.

En función tanto de la formación obtenida a su paso por el bachillerato como de otros aspectos determinantes, los(as) estudiantes, antes de partir, han generado una serie de expectativas basadas en aspiraciones desde que ingresaron al plantel, pero que muchas veces se ven alteradas por una diversidad de situaciones imponderables. En el capítulo VII presentamos dichas expectativas de los integrantes de la cohorte a su egreso del bachillerato.

VII. ¿Y ahora... qué sigue?

Una dimensión importante que se incorporó a los estudios de trayectorias escolares (TE) es la que tiene que ver con conocer las expectativas que tienen los bachilleres al momento de concluir su formación. En este capítulo se exponen los resultados y análisis de las expectativas educativas, profesionales y laborales de los jóvenes que formaron parte de la cohorte 2019. Los datos se obtuvieron mediante el empleo de los siguientes instrumentos: estudio socioeconómico, cuestionario de salida y el proyecto de vida; estos dos últimos se aplicaron durante el sexto semestre.

Es importante recordar que el estudio socioeconómico abarcó a la totalidad de la cohorte que se inscribió al plantel; no obstante, distintos factores propios de la TE han modificado dicha cifra a la baja, por ejemplo el abandono escolar o bien las múltiples dificultades de la escolarización remota emergente a consecuencia de la pandemia de COVID-19.

Futuros posibles.

¿Cuándo nacen las expectativas?

Las expectativas de los(as) estudiantes constituyen una de las decisiones de mayor trascendencia en sus cursos de vida. Aquello a lo que aspiran es causa y consecuencia de los significados construidos en las escuelas y de que sus expectativas en torno a los servicios educativos fueron satisfechas, lo

que plantea las bases de su compromiso con su desarrollo académico y profesional; a su vez, alrededor de éstas se articulan las actividades de su familia, lo que incide de manera directa en que logren concretarlas (Ochoa y Diez-Martínez, 2009; Martínez y Palacios, 2012).

En términos generales los conceptos de *aspiraciones* y *expectativas* son frecuentemente usados como sinónimos o de manera indistinta en la literatura educativa (García y Bartolucci, 2007); sin embargo, hacen referencia a situaciones relativamente distintas. Por aspiraciones estos autores entienden los deseos o sueños que tiene un individuo por alcanzar una meta. Por su parte, las expectativas son más concretas; no hacen referencia únicamente a un deseo, sino más bien a un compromiso por alcanzar determinado nivel educativo y suponen un plan realista sobre cómo lograr esa meta, es decir, en el caso que nos ocupa, el(la) estudiante evalúa las posibilidades que tiene para alcanzar determinado nivel educativo (Guerrero, 2014). Las expectativas suelen estar asociadas o vinculadas con las circunstancias socioeconómicas del entorno inmediato.

La educación media superior (EMS), es un tipo educativo que, para autores como Mora y de Oliveira (2013), Weiss (2012a) y Miller (2002), captura el interés para su análisis debido a que es un momento sociológicamente relevante en la formación académica por la socialización de los(as) jóvenes y que coincide con su incorporación a la vida social y laboral. Este tipo educativo, para Mora y de Oliveira (2013) y Martínez y Palacios (2012), es una etapa de transición crucial que llegará a determinar la continuidad, interrupción e iniciación de las distintas trayectorias que componen el curso de vida de estos jóvenes, “moldeados por sus experiencias biográficas en torno a un proyecto de vida dentro de condiciones sociohistóricas” (Miller, 2002: p. 233).

Los proyectos de vida se estructuran mediante sus aspiraciones; sin embargo, cada una de éstas se encuentra sujeta al contexto en el que emergen, de manera que se ven influenciadas por el origen familiar y social en sus vidas. De esta manera, surge la inquietud por comprender cómo los(as) estudiantes tejen y entretejen con su realidad inmediata —y la imaginada— sus proyectos de vida, frente a lo cual, podría preguntarse cuándo nacen las expectativas. No brotan por generación espontánea al momento en que los jóvenes se encuentran próximos a egresar de una institución.

De la Cruz (2016) indaga sobre los factores que son tomados en cuenta por los(as) jóvenes y sus familias al momento de seleccionar el bachillerato en el cual realizarán sus estudios de EMS. Por su parte, Tiramonti (2021) y Sepúlveda y Valdebenito (2014a) consideran que la capacidad de aspirar se construye socialmente y se encuentra condicionada por el contexto social, de manera que las expectativas educativas, profesionales, laborales y económicas que se planteen tienen una relación directa con las condiciones en las que los(as) posiciona su origen social, lo que puede propiciar tanto la superación de desventajas como la reproducción e inclusive la acumulación de estas.

De acuerdo con lo anterior, las expectativas nacen al momento en que los(as) jóvenes y sus familias realizan la evaluación y elección de las instituciones a las que pueden acudir para continuar su TE. Dichas razones se tornan en los cimientos sobre los cuales los(as) bachilleres comenzarán la progresiva edificación de sus expectativas y el diseño de sus proyectos de vida. Algunas se encontrarán en sintonía con su contexto y serán respaldadas o no por la familia. No obstante, otras aspiraciones y proyectos de vida son clasificados como ensoñaciones y fantasías por la aparente u obvia incapacidad de que lleguen a cumplirse, a la vez que sus artífices parecen incapaces de dilucidar no sólo su futuro, sino también su presente. Parecería entonces que, después de condenarse al fracaso de su cumplimiento por las condiciones de desigualdad, se pasa por alto que las grandes desigualdades crean imaginaciones muy diversas (Canal 02 IIS-UNAM, 2021).²⁹

Y usted ¿por qué decidió ingresar al CBTis No. 76?

Como ya se mencionó en el apartado anterior, las expectativas de los(as) jóvenes tienen su origen a partir de la elección de la escuela en la que pretenderán dar continuidad a su TE. Para De la Cruz (2016) éste es uno de los momentos más importantes pese a encontrarse dicha elección sujeta a “múltiples factores, como el lugar de residencia, el nivel socioeconómico de la

²⁹ Conferencia Magistral: Guillermina Tiramonti, en Congreso Aspiraciones de jóvenes universitarios en contextos de desigualdad, emitido en septiembre de 2021 por el canal 02 IIS-UNAM.

familia y las características de las escuelas” (Solís, citado por De la Cruz, 2016: p. 112). Las familias se informan y movilizan para garantizar que sus hijos(as) den continuidad a su formación en las instituciones que les sean más favorables, tanto con sus condiciones actuales como con las que se alinean a las expectativas pretendidas.

Tal y como se dijo en el capítulo III, las principales razones que motivaron al estudiantado y sus familias a optar por estudiar en el plantel es básicamente la formación académica generacional en la familia. Se expone cómo el hecho de que los padres, tíos o hermanos(as) que han concluido sus estudios en la institución, fungen como un refuerzo sobre la garantía de la calidad formativa que ahí se brinda, así como de aquellos beneficios que se esperan obtener para sus proyectos de vida.

Por su parte, cuando el argumento es la continuidad de la TE en el tipo superior, los(as) estudiantes señalan que de momento parece lejana pero que ya vislumbran la posible profesión en la que continuarán formándose y para la cual son indispensables los aprendizajes que se obtengan en la carrera técnica que la escuela les ofrece. Otros(as) consideran la posibilidad de integrarse al mercado laboral, razón por la cual su capacitación como técnicos adquiere una importancia más allá de la complementación, como en el caso de la categoría previamente mencionada.

Por su lado, aquellos(as) cuya elección se ve influenciada por el prestigio mencionan el trabajo, o la continuidad de sus TE. Para De la Cruz (2016) el prestigio constituye una razón relevante en la elección de la escuela para familias y aspirantes, la cual se basa en tres elementos: “la calidad de la educación, las actividades del área de desarrollo humano y la percepción de que los egresados de esa institución educativa tienen mayores posibilidades de transitar hacia la Educación Superior (ES)” (De la Cruz, 2016: p. 112).

Otro aspecto por el cual es relevante conocer los criterios de selección para relacionarlos con la construcción de expectativas es, precisamente, su estrecho vínculo con los objetivos de las familias en torno a las TE, e inclusive las perspectivas profesionales y laborales que tienen sobre sus hijos. Dichos criterios se revisten de significados que son atribuidos a la experiencia escolar, los cuales son un producto colaborativo en el que participan padres, tíos, hermanos(as), primos y la comunidad escolar en la que se desenvuelve el(la) estudiante (De la Cruz, 2016).

Los padres y los(as) aspirantes toman una decisión mediante valoraciones socialmente construidas, como el prestigio o reputación de la escuela, pues ésta afecta las actitudes de los(as) alumnos, padres, funcionarios y docentes en la institución (Skallerud, citado por De la Cruz, 2016: p. 118). A su vez, el prestigio es resultado de la construcción de experiencias del alumnado, percepción de los padres y la socialización de la satisfacción con la formación recibida por parte de los(as) egresados(as). Todo ello cuenta con efectos de corto, mediano y largo plazo que, como se ha podido observar en algunos testimonios, trasciende generaciones tanto en la comunidad en la que se sitúa la escuela como entre las familias cuyos miembros han egresado de ella.

La influencia de las particularidades locales también salta a la vista, pues la ubicación y las condiciones del municipio influyen en que los(as) alumnos cuenten con ventajas dentro y fuera del recinto escolar. En el caso de algunos(as) la cercanía implica reducir gastos de transporte (De la Cruz, 2016: p. 127).

Así pues, las aspiraciones primigenias se empiezan a gestar al momento de la elección y de los criterios sobre los cuales se sustentan los cimientos sobre los que se edifican las expectativas y proyectos de vida. Su contenido y la manera en que se vayan detallando éstos se verán moldeados, como la arcilla, durante el proceso formativo de su TE y las experiencias de toda índole que de ésta se deriven. Así éstas, en conjunto con las condiciones de su entorno inmediato y su origen social y familiar, mostrarán toda clase de proyecciones futuras, algunas más centradas en la realidad presente y otras contrastando como meras aspiraciones cargadas de ensoñaciones o fantasías que se encuentran lejanas de ser concretadas, pero no por ello menos carentes de sentido sociológico, pues se sueñan cosas muy bellas para afrontar realidades complejas y en contextos de desigualdad, crisis y desastres. La imaginación y la creatividad son factores de protección que auguran la supervivencia por encima de la posibilidad de concreción de las metas planteadas (Cyrulnik, 2001; Canal 02 IIS-UNAM, 2021).

Incluir preguntas que apelan a la imaginación de los(as) estudiantes, en este caso al ingreso en la institución, se torna muy revelador, pues las ensoñaciones sobre el futuro tienden a reproducir la condición sociocultural y sacan a relucir las grandes desigualdades en una sociedad en la que no todos los grupos tienen metas en común. Como se ha podido notar en los testi-

monios mostrados en el capítulo III, para algunos la formación como técnicos no es un trampolín hacia la educación del tipo superior, sino la puerta de entrada al campo laboral.

Expectativas y curso de vida

Por su parte, Sepúlveda y Valdebenito (2014) refieren que, en el ámbito de la investigación educativa, persiste un amplio consenso en reconocer que las aspiraciones construidas por los(as) estudiantes conforman uno de los más importantes predictores de sus resultados educativos y laborales futuros: “en este marco, las aspiraciones individuales responden a percepciones compartidas por los miembros de un grupo o clase social que orienta el tipo de elección que les resulta posible” (Sepúlveda y Valdebenito, 2014: p. 246). Empero, al ser evaluaciones subjetivas de movilidad social y de construcción de una trayectoria personal, simultáneamente presentan probabilidades objetivas del futuro. En consecuencia, “cuando ocurre que no se considera el ámbito de factibilidad en la actividad prospectiva, entonces estamos frente a una fantasía, esto significa que ésta no encuentra límite en una situación concreta de los actores, sino sólo en su imaginación” (Miller, 2002: p. 233).

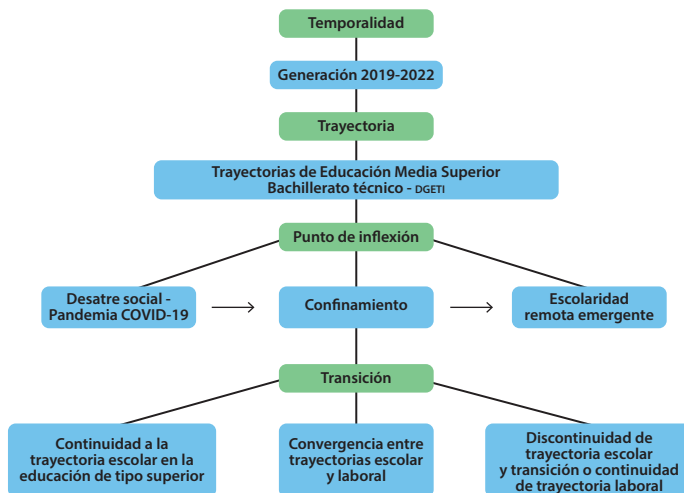
Sin embargo, Miller (2002) también afirma que, aunque en el proyecto de vida se reconoce la relación dialógica entre lo social e individual, no podemos esperar que el proceso de su construcción y ejecución se presente linealmente y sin rupturas, pues “durante el curso de vida los actores renuncian y adquieren diferentes situaciones de vida. El paso de una situación a otra se denomina transición” (Miller, 2002: p. 235). En el caso de la cohorte 2019, su primera transición fue experimentada en su ingreso, pues supuso el inicio de una nueva relación social que los introdujo al ámbito público y en cual intervienen nuevos agentes de socialización más allá del espacio privado, doméstico y familiar (Miller, 2002).

El curso de vida es un enfoque que se considera un proceso que implica “secuencias de tiempo esperadas, que están previstas socialmente como pautas instituidas que organizan los tiempos individuales” (Miller, 2002: p. 235). De éste se recuperan “nociones de trayectorias, transiciones, puntos de inflexión, temporalidad de eventos vitales, agencia, tiempo y lugar” (Mora

y De Oliveira, 2014: p. 84). Pero, además, esta perspectiva permite recuperar el concepto de agencia, “según el cual los individuos construyen su propio curso de vida por medio de las elecciones y acciones que toman, considerando las oportunidades y restricciones que derivan de su situación histórica y social” (Mora y De Oliveira, 2014: p. 93).

Considerar la agencia contribuye a comprender la razón de ser de aquellos proyectos que suelen desestimarse bajo la etiqueta de la fantasía, pero también comprender que la “agencia puede cambiar en el tiempo en la medida en que el individuo experimenta nuevas situaciones de vida en un contexto familiar, estructural e institucional dinámico” (Mora y De Oliveira, 2014: p. 95). Esto último cobra especial relevancia considerando eventos macroestructurales que inciden en la construcción de futuros posibles, como la pandemia por COVID-19, el confinamiento y la escolarización remota emergente, la cual, al incluirse en esta perspectiva, permite visualizar un proceso que es posible ejemplificar en la siguiente ilustración:

Figura VII.1. *Curso de vida en el contexto educativo*



FUENTE: elaboración propia a partir de Mora y De Oliveira (2014).

Al situar la perspectiva de curso de vida en el contexto educativo, la temporalidad equivaldría a la generación de la cohorte 2019, y la trayecto-

ria a analizar sería la escolar propia de este tipo educativo, pero, el punto de inflexión o momento de crisis se desglosa de la siguiente manera, pues si bien la pandemia es considerada la crisis macroestructural, en el ámbito educativo sus consecuencias derivaron del confinamiento escolar, un hecho inédito y generalizado en todo el país. No obstante, la ausencia del Estado, la dificultad en el acceso a internet y dispositivos, así como en la formación y desarrollo de competencias digitales, afectaron la manera en que los(as) estudiantes formaron parte de esta nueva modalidad de trabajo. Las oportunidades y restricciones que enfrentaron tienen incidencia en las TE, laborales y en los procesos de movilidad de estos(as) jóvenes (Mora y De Oliveira, 2014).

Así, al analizar las transiciones, es posible detectar y definir tres grupos: *a)* aquellos(as) que pueden transitar a la educación de tipo superior debido a que perciben que cuentan con dicha oportunidad, *b)* quienes para transitar a la educación superior deben realizar una convergencia entre la TE y la laboral y *c)* que exponen la discontinuidad entre lo educativo pero que permiten entrever que transitarán a la trayectoria laboral o, en algunos casos, mantendrán su continuidad.

Las transiciones son aquel componente realista e ineludible de todo curso de vida, independientemente del proyecto deseado o del hecho de que las aspiraciones se sustentan en una base colectiva de valores y normas institucionales. Es importante no olvidar que éstas se sustentan en información, recursos, redes y personas que proporcionan a los(as) estudiantes un sendero para transitar a sus proyecciones más reflexivas (Villa, 2019). La elaboración de un proyecto de vida exige vencer los obstáculos que se presenten en su consecución, las expectativas y los proyectos futuros. La elaboración de planes a corto, mediano y largo plazo orienta las elecciones y acciones y contribuye al diseño de estrategias que tienen el objetivo de sumar a la construcción de posibilidades que en el presente orienten a lograr lo planeado (Mora y De Oliveira, 2014), de manera que, incluso cuando se presenten crisis que alteren la vida de los(as) jóvenes de manera significativa y las transiciones, inevitables, no sean las esperadas en un principio, los(as) estudiantes dependen de la capacidad creativa de aspirar a ensoñaciones y fantasías que les permitan sublimar la incertidumbre de sus trayectorias y la angustia de ser uno mismo (Cyrułnik, 2001; Canal 02 IIS-UNAM, 2021).

Tiramonti (2021) propone que esta angustia es un efecto de los cambios de paradigma derivados de la modernidad, pues crea formas de vida protegidas por las instituciones; sin embargo, el presente y el futuro se caracterizan por la carencia de dicha protección, en la cual no estamos obligados a participar de la vida de una institución que nos marque el camino a seguir, sino que nos encontramos solos ante la posibilidad de organizar nuestro futuro.

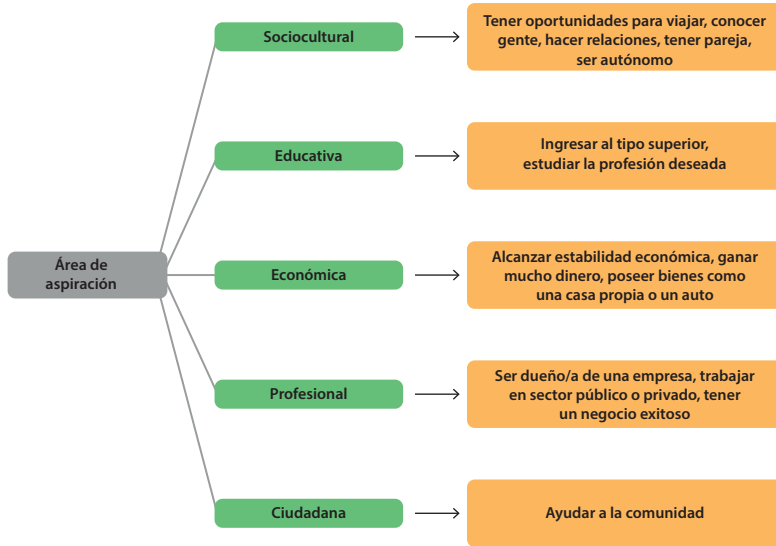
La cohorte 2019, por tanto, es una generación que posiblemente se encontrará permanentemente sometida a hacerse a sí misma, pues de sus individuos dependerá construir, y reconstruir, las trayectorias que componen sus cursos de vida ante los reveses del cambio y en medio de una experiencia vital en la cual prevalece una interfaz entre lo virtual y lo real, pues estos(as) estudiantes han experimentado de primera mano que su realidad se compone por ambos circuitos y por la conexión entre éstos. Ante un panorama que ha perdido las certezas, el mundo será de los resilientes (Canal 02 IIS-UNAM, 2021).

De manera que esta cohorte se da a la tarea de edificar expectativas y diseñar proyectos de vida que son conscientes de las transiciones ineludibles de su curso de vida, pero que no se deben desestimar como productos de ficción, puesto que su futuro les exige desarrollar las llamadas habilidades blandas, como la imaginación, la creatividad y el uso y reconocimiento de sus emociones y las de los(as) otros (Canal 02 IIS-UNAM, 2021).

Estos mal llamados proyectos de fantasía permiten no ver una realidad que se torna peligrosa o trivializar las heridas dolorosas de las catástrofes. Se sueñan futuros tan bellos y exitosos, cuando la realidad es desoladora o se encuentra plagada de incertidumbre porque estas ensoñaciones “sacrifican las relaciones demasiado difíciles para imaginar futuros maravillosos. La racionalización permite evitar un enfrentamiento que los implicaría personalmente. La abstracción obliga a encontrar leyes generales que permitan dominar o evitar la situación adversa o al adversario (Cyrunik, 2001: p. 12).

Las áreas que se detectaron en los testimonios y en las cuales se encontraron los vínculos con su origen social, organización familiar, valores y percepciones compartidas que conforman sus aspiraciones, se muestran en la figura VII.2.

Figura VII.2. La capacidad de aspirar



FUENTE: elaboración propia a partir de Villa (2021) y Canal 02 IIS-UNAM (2022).

La capacidad de aspirar. ¿Qué sueñan cuando miran al futuro?

En el presente apartado se exponen las expectativas que los(a) estudiantes elaboraron como resultado de su trayectoria formativa en la institución. En éstas se detecta lo que Rodríguez (2014) refiere como la fuerte asociación entre sus características adscriptivas y sus elecciones educativas, es decir, la manera en que sus experiencias como estudiantes de una escuela que ofrece una formación técnica inciden en sus expectativas y el diseño de sus proyectos de vida.

Algunas de las aspiraciones de estos(as) jóvenes ejemplifican cómo en México se piensa que las desigualdades sociales pueden resolverse por vía de la educación, pues es vista como un canal de movilidad ascendente cuya ruta permitirá acceder a mejores oportunidades sociales (Rodríguez, 2014). Gaeta y Martínez-Otero (2021) señalan que la educación posee un carácter trascendental en la vida de las personas y de la sociedad en su conjunto.

Dicha relevancia se acentúa durante la EMS, pues sitúa a los(as) estudiantes ante la toma de decisiones para su vida futura.

Como postulan Gaeta y Martínez-Otero (2021), en una sociedad en constante cambio, que además se ve afectada tanto por crisis socioeconómicas como —actualmente— por las sanitarias, “la educación desempeña un papel fundamental y, a su vez, se identifica como un elemento que propicia el desarrollo de los países” (p. 151), pero además “en un sentido profundo ayudará a las personas a descubrir, despertar e incrementar sus aptitudes creativas para que alcancen su plenitud de ser y aprender” (Delors, citado por Gaeta y Martínez-Orozco, 2021: p. 151). Así, Gaeta y Martínez-Otero (2021) proponen que esta etapa educativa constituye un punto de inflexión para el acceso a la educación de tipo superior o para la inserción en el mercado laboral.

Para Martínez y Palacios (2012), sus aspiraciones son causa y consecuencia de los significados que elaboran en las escuelas; es decir que aquello que esperaban de la institución y los motivó a ingresar en ésta se ha satisfecho y se exprese mediante los conocimientos, habilidades y competencias desarrolladas durante su proceso formativo. A partir de ello, pueden diseñar y plantearse aspiraciones, las cuales se entienden como un compromiso con su desarrollo, pues éstas poseen la intencionalidad de ser cumplidas de alguna forma. Si bien existen condicionantes socioeconómicos e idiosincráticos en sus historias de vida, “la escolaridad introduce en los(as) alumnos nuevas prácticas y contextos de los cuales pueden reconfigurar la diferencia entre ellos” (Martínez y Palacios, 2012: p. 4) pues asimilarán ideas y aspiraciones que se forjan mediante la cultura de los(as) compañeros(as) y la escuela.

Ochoa y Diez-Martínez (2009) insisten en que sus expectativas ocupacionales tienen relación con las diferencias sociales, puesto que los(as) estudiantes poseen cierta comprensión de la estructura social y las funciones que hay en ella y reflexionan sobre su futuro teniendo en cuenta “la creencia acerca de la forma en que la gente está ordenada en términos de estatus, prestigio, riqueza o poder, están estrechamente relacionadas con las ocupaciones y sus ingresos” (Ochoa y Diez-Martínez, 2009: p. 40). Esto significa que tendrán en cuenta sus propias condiciones para aspirar y, en el caso de algunos(as), entretejer estrategias que les permitan sostener dichas aspiraciones, ya sea trabajando y estudiando, o estudiando una carrera cuya ocu-

pación se relacione con la superación de desventajas sociales y la movilidad social.

A continuación, se analizan algunas de estas estrategias. En el cuestionario de salida se les cuestionó acerca de si tienen pensado trabajar como técnicos(as) en la especialidad que estudiaron durante su paso por la institución. Allí 70.8% respondió de manera afirmativa, mientras 29.3% mencionó que no ejercería como técnico(a). Pero además dicha pregunta dicotómica se complementó con otra del tipo abierto, para indagar en las razones por las que sí o no se emplearían en la carrera técnica en la que se formaron.

Tabla VII.1. *Trabajar como técnico*

<i>¿Por qué tengo pensado trabajar como técnico en la especialidad que estudié en el bachillerato?</i>	
Mujeres	Hombres
Porque por algo me voy a titular, aparte de que necesitare el dinero para poder seguir estudiando	Porque pagan bien
Puede ayudarme en lo económico	Para mi estabilidad económica
Para tener un mejor salario	Podría meterme a trabajar a un despacho para ganar experiencia
Porque ya adquirí conocimientos y llevándola a la práctica aprenderé más	Porque me gustó mucho mi especialidad y se me hará más fácil trabajarla
Porque se me facilitará más la carrera	Para cubrir mis necesidades que pueda tener en la universidad.
Tengo experiencia gracias a las prácticas profesionales, aparte de que la carrera técnica que estoy por concluir me gusta	Para ganar experiencia
Porque llevo conocimientos previos que me ayudarán a continuar para una formación técnica y poder trabajar	Para poner en práctica los conocimientos que adquirí en mi estancia en el bachillerato, además de conocer cómo es el trabajo de contabilidad e ir ganando experiencia laboral
Para empezar a adquirir experiencia laboral	Para poder terminar mi carrera
Porque eso me va a permitir adquirir más experiencia para mi carrera profesional	Porque en la carrera de técnico me gustó su plan de trabajo y me gustó estar familiarizado con las cosas automáticas
Para poder solventar los gastos de estudiar una carrera universitaria	Para poder pagar mis estudios y ayudar en mi casa
Porque me gusta bastante la contabilidad, agregando que me sirve como experiencia para cuando termine mi licenciatura	Para adquirir más conocimiento en esa área a trabajar
Porque esa carrera técnica me servirá más adelante como otra fuente de recursos	Porque es la materia que estudiaré en la universidad

Quiero crecer en el mundo laboral al mismo tiempo que seguir con mis estudios	La verdad pues los gastos que hubo en su momento estuvieron fuertes y por ende, como tengo dos hermanos más, ya uno va a la universidad y otra va en secundaria
Porque será una fuente de apoyo económico	Para ayudar en mi casa y poder pagar mis estudios
Por si no llego a entrar a la universidad	Quiero estudiar y trabajar
Para ayudarme económicamente	Porque me ayudará a encontrar un trabajo mejor pagado
Sí, para al mismo tiempo estudiar una licenciatura	En caso de que pierda un año de estudio
Para ganar mi propio dinero y sacar provecho a la carrera	Para seguir apoyando mis estudios
Me gustaría laborar mientras sigo estudiando	Para ganar dinero para mis estudios
En caso de no quedar en la universidad, trabajaré un año como técnico.	Porque quiero ejercer en un trabajo
Es una opción en dado caso de no ser aceptado en la universidad	Quiero poner en práctica todo lo que prendí en mis materias de especialidad y además recibir ingresos económicos.
Porque haber estudiado esa especialidad me da ventaja de saber acerca de dicho trabajo	Porque es de lo que me gustaría trabajar

FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionario de salida de la cohorte 2019.

Como se puede observar, entre sus respuestas se expone que los(as) estudiantes son capaces de considerar distintas posibilidades, desde la necesidad de obtener ingresos para su sustento económico hasta la expectativa de laborar, pero también está la convergencia entre la TE y la laboral como una manera de sostener la continuidad de la primera. La diversidad de variables que toman en cuenta responde a lo que Ochoa y Diez-Martínez (2009) mencionan como un desarrollo de preferencias ocupacionales poco claro, ya que se mueven dentro de comunidades en las que la división del trabajo no está totalmente definida y, en ocasiones, hay formas de trabajo no visibles, concretas o continuas.

De este modo, la inserción al mercado laboral es una opción; sin embargo, más allá de que ésta ofrece un beneficio económico inmediato relacionado con los ingresos, se escapan los detalles de cómo, cuándo y dónde tienen planeado ejercer como técnicos(as). Aunque, existe una pretensión de ejercer la carrera técnica que han estudiado, la imposibilidad de responder a lo anterior dificulta que esa trayectoria ocupacional se lleve a cabo. Por otra parte, esto podría ser consecuencia de que esta elección depende en

gran medida del momento de transición que afrontarán al concluir sus estudios de bachillerato.

Como puede observarse en la tabla VII.2, a corto plazo sus decisiones inmediatas se agrupan en tres categorías: Continuidad de la TE en el tipo superior, Convergencia entre TE y laboral y Transición o continuidad de la trayectoria laboral.

Tabla VII.2. Cuando concluya su bachillerato, ¿qué tiene pensado hacer?

Cuando concluya su bachillerato, ¿qué tiene pensado hacer?		
Continuidad de la trayectoria escolar al tipo superior	Convergencia entre trayectorias escolar y laboral	Transición o continuidad de la trayectoria laboral
Hacer lo que el sistema tiene dictado: estudiar en una universidad	Planeo trabajar en un área clínica con el certificado de carrera técnica, además de seguir estudiando e ingresar a la universidad para estudiar la carrera de Médico General	Ir a trabajar a otro país y después entrar a la universidad
Tengo pensado estudiar una carrera universitaria o trabajar si es que no llegase a pasar el examen de admisión a la universidad	Seguir estudiando y trabajar	Conseguir un trabajo para poder solventar y ayudar a mis padres con los gastos de mi universidad
Seguir estudiando y obtener un título universitario	Pienso seguir estudiando en la universidad y tener un trabajo de medio tiempo	Trabajar como burro
Estudiar la universidad y entrar en la carrera de medicina	Tengo pensado estudiar la universidad y poder conseguir un trabajo y comenzar a independizarme	Trabajar para después poder entrar a la universidad
Entrar a la universidad para poder seguir mis estudios y de esa manera conseguir una carrera profesional	Seguir estudiando mientras trabajo	Irme a otro país a trabajar
Continuar con mis estudios, para luego proceder a buscar un trabajo correspondiente a mi carrera y formar una familia	Continuar con mis estudios en la universidad, inclusive también he pensado trabajar un año de laboratorista clínico ejerciendo mi título si es que logro obtenerlo en este plantel	Trabajar un año para ahorrar dinero para reanudar mis estudios en la universidad

FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionario de salida de la cohorte 2019.

Si bien las respuestas de la tabla anterior reflejan la intencionalidad que tienen algunos bachilleres de ejercer la carrera técnica, las condiciones que imperan en su presente, la disponibilidad de recursos para continuar o

no estudiando, o bien las ofertas laborales producen otras alternativas con las cuales diseñan sus estrategias a corto plazo al momento de transitar de estudiantes a egresados(as) de la EMS. Es posible detectar perspectivas en las cuales tienen la intención de dar continuidad a su formación en el tipo superior, pero al contemplar las dificultades económicas examinan la posibilidad real de ejercer como técnicos(as) o bien de incorporarse a cualquier empleo para sostener sus TE. Pueden observarse también los testimonios de quienes no parecen contar con la posibilidad de estudiar en el tipo superior, o deberán pausar dicha aspiración ante la necesidad de trabajar. En algunos casos se menciona que se trabajará un año y posterior a ello se ingresará a la universidad; en otros, las respuestas son más tajantes e inclusive auguran otras trayectorias como la migración a otros países.

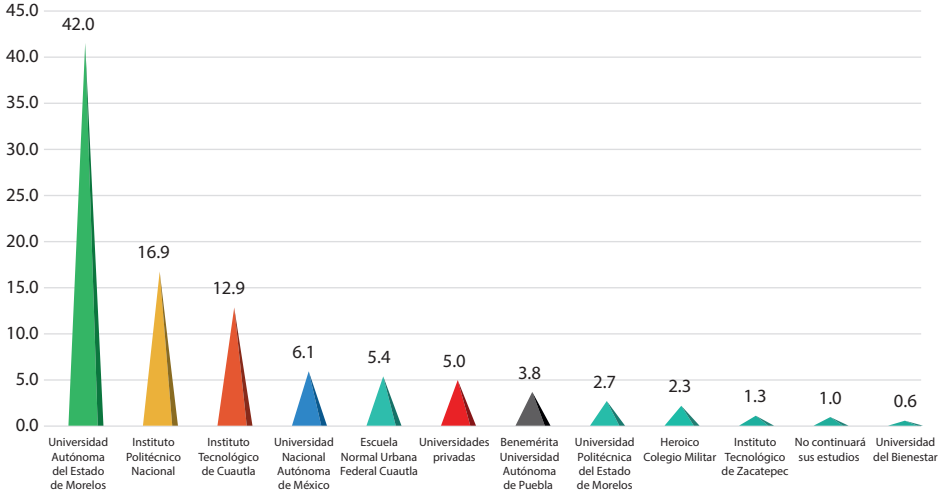
Igualmente se exponen las narrativas de los(as) jóvenes que podrán continuar sus estudios en el tipo superior sin mayores contratiempos: en sus propias palabras, “hacer lo que el sistema tiene dictado, estudiar en una universidad”. Sus aspiraciones, que son las de dar continuidad a su formación académica, incluyen la universidad a la que esperan ingresar. En este caso la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (42%), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) (16%) y el Instituto Tecnológico de Cuautla (12.9%) son las tres opciones que concentran un mayor porcentaje de preferencia por parte de la población encuestada (véase figura VII.3).

De esta manera es posible constatar lo que Ochoa y Diez-Martínez (2009) reconocen como el modelo evolutivo en la elección, pues éste no es algo que el sujeto realiza en un momento determinado, sino consecuencia de un proceso que, como se planteó en el primer apartado, inicia desde las características de la escuela de elección, la cual se encuentra conformada por cuatro variables: “factor de la realidad, influencia del proceso educativo, factores emocionales y valores del individuo” (Ochoa y Diez-Martínez, 2009: p. 42). Además, la elección también responde tanto a la capacidad de la toma de decisiones como a la resolución de problemas.

En el caso de los integrantes de la cohorte 2019, la situación socioeconómica parece uno de los principales problemas que resolver al momento de plantearse y diseñar proyectos de vida o elecciones ocupacionales, puesto que la mayor concentración de la población encuestada (54.3%) aspira a tener un empleo que, ante todo, les ofrezca la posibilidad de ganar

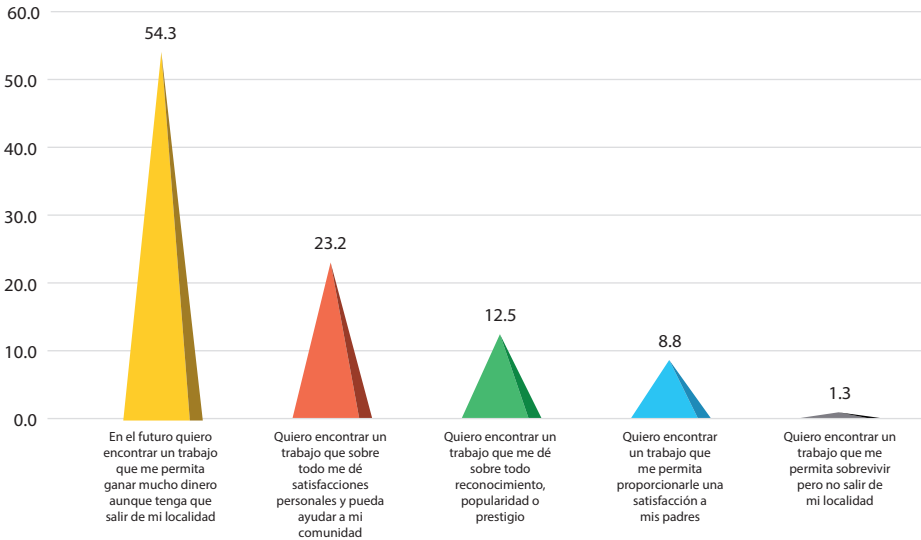
mucho dinero, aun cuando eso signifique considerar la migración (véase figura VII.4).

Figura VII.3. Instituciones de educación superior donde desearían estudiar



FUENTE: elaboración propia.

Figura VII.4. La frase con la cual más me identifico es:



FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionario de salida de la cohorte 2019.

De este modo encontramos que lo que Villa (Canal 02 IIS-UNAM, 2021) menciona cómo las áreas de aspiración se reducen a la educativa y a la económica (véase figura VII.2), es decir, se limita a la capacidad de aspirar, por lo que se dejan de valorar otras áreas, pues se ven atravesadas ante las limitaciones económicas que se presume que imperan en su entorno social inmediato. Tal y como postula Rodríguez (2021), “en las elecciones se plasman gustos, voluntades y determinaciones, así como desventajas, limitaciones e imposibilidades que los(as) jóvenes han ido acumulando según su origen social y durante su trayectoria vital” (p. 120). Así que algunas transiciones corren el riesgo de contribuir a consolidar escenarios de persistencia en la desigualdad, como la transición de aquellos que tomarán una pausa para, probablemente, retomar sus estudios después de trabajar un año o ya no regresarán.

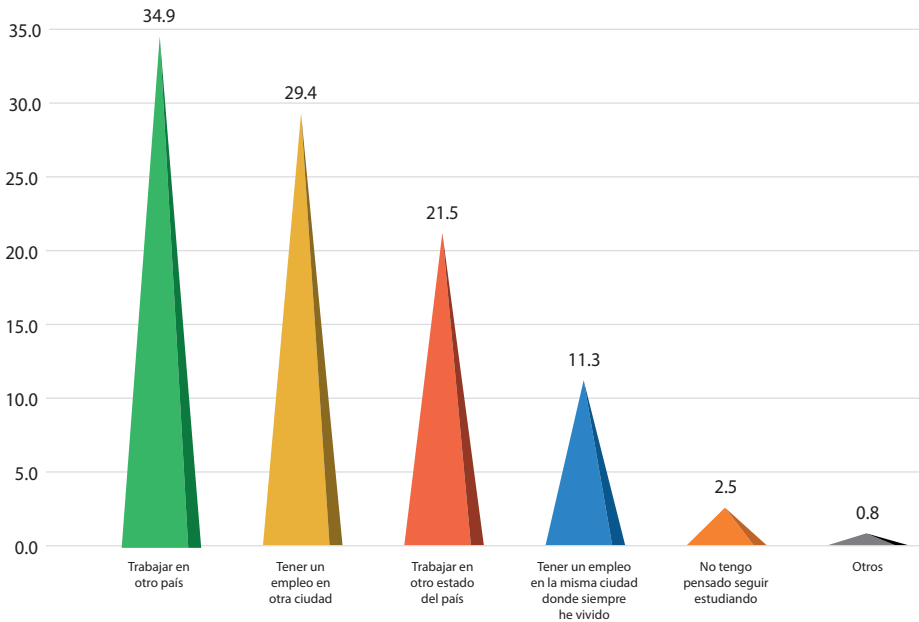
Para Sepúlveda y Valdebenito (2014b) las aspiraciones no son meras iniciativas individuales; se encuentran sujetas y responden a las orientaciones socioculturales que predominan en la sociedad. Además, “pueden entenderse como una compleja disposición que incluye planes conscientes y sentidos de posibilidades sobre el futuro, que orientan el quehacer de los sujetos en distintos momentos de su experiencia de vida” (Sepúlveda y Valdebenito, 2014b: p. 5). Así, Villa (Canal 02 IIS-UNAM, 2021) y Sepúlveda y Valdebenito (2014b) señalan el hecho de que las aspiraciones se ven atravesadas precisamente por la capacidad de aspirar y las entienden como lógicas sociales que orientan a los(as) estudiantes a lo largo de sus alternativas y posibilidades educativo-laborales futuras.

Lo anterior, en un entorno afectado por una inesperada crisis sanitaria que acarrió toda clase de complicaciones, problemas y reajustes que derivaron en adversidades o limitaciones económicas. Resultó inevitable que las expectativas se vincularan con los ingresos económicos o la transición al trabajo para obtenerlos o contar con la posibilidad de dar continuidad a las TE, de manera que no es de sorprender que las áreas de aspiración predominantes en la cohorte 2019 sean la educativa y la económica.

Por su parte, Gaeta y Martínez-Otero (2021) permiten dar cuenta de que, si bien la capacidad de aspirar es afectada por factores socioculturales y económicos, “la formulación de expectativas desempeña un papel sustancial para la consecución de los estudios de bachillerato y, presumiblemente,

para la continuidad académica hacia el nivel técnico o de licenciatura” (p. 163). Pese a que las expectativas son una percepción subjetiva de los(as) estudiantes sobre sus oportunidades futuras, también “representan aquello que proyectan realizar y concretar durante su formación académica [...] se envuelven en pronósticos trazados en cuanto a lo que anticipan lograr en su actividad académica durante su trayecto escolar y, previsiblemente, el siguiente tipo educativo” (Gaeta y Martínez-Otero, 2021: pp. 152-153). Aun cuando estas expectativas no poseen la certeza del logro proyectado, sí cuentan con una intención genuina que orienta su conducta hacia la meta (Gaeta y Martínez-Otero, 2021). De este modo es posible explicar que sean capaces de plantearse trayectorias laborales que trascienden la formación en la educación de tipo superior (véase figura VII.5).

Figura VII.5. Cuando haya concluido mis estudios de licenciatura me gustaría o intentaría...

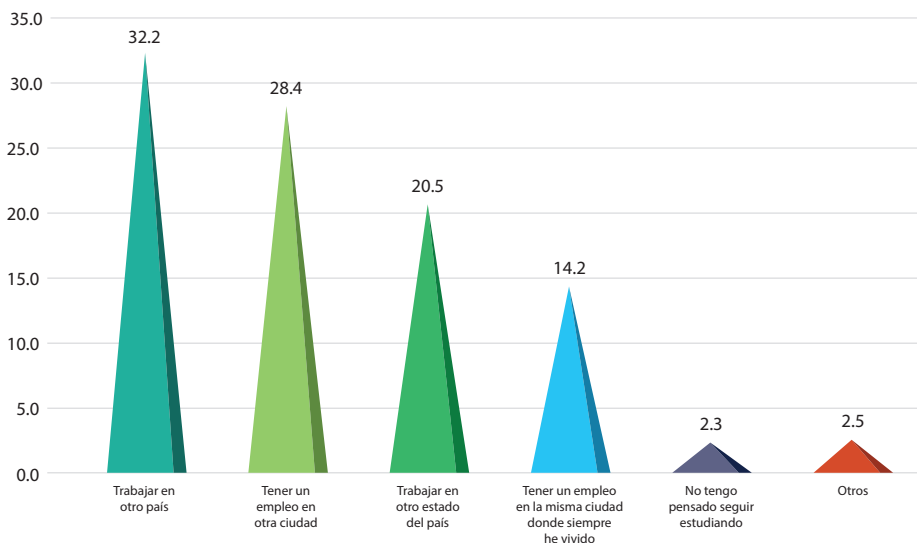


FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionario de salida de la cohorte 2019.

En la figura anterior se aprecia que, pese a que el área de aspiración económica se encuentra presente, los(as) estudiantes logran vislumbrar futuros en los que han concluido estudios de tipo superior, a partir de los cuales

deben plantearse otras posibilidades, como trabajar en otro país (34.9%) o continuar con un empleo en la ciudad de residencia (11.3%), sin embargo, también existe una minoría que afirma que no planean seguir estudiando (2.5%) y de la que se desconoce si dicha decisión es temporal o permanente.

Figura VII.6. Cuando termine mis estudios de licenciatura me gustaría trabajar en...



FUENTE: elaboración propia a partir del Cuestionario de salida de la cohorte 2019.

En cuanto a la figura VII.6 se puede observar cómo, en términos de empleo, los(as) estudiantes tienen en mente trabajar principalmente en empresas o fábricas del sector privado (32.2%), conseguir empleo en el gobierno (28.4%), ejercer como profesionales de forma independiente (20.5%) o tener su propio negocio (14.2%).

Estos resultados revelan que, aunque los estudiantes delimitan sus áreas de aspiración en el ámbito educativo, mediante el aspecto económico logran definir sus expectativas en cada una de ellas. Ya sea que elijan trabajar en el sector privado, público o mediante el autoempleo, en su mayoría la educación ya no se considera la única opción para la movilidad social, sino el puente a mejores condiciones laborales. A pesar de que la construcción de aspiraciones se considere “un fenómeno en gran medida endógeno a los

orígenes sociales y a un sistema educativo segmentado que se constituye en un continuum de las valoraciones educativas que realizan los estudiantes a partir de su herencia familiar” (Rodríguez, 2021: p. 141), también abren la posibilidad de crear trayectorias que, al menos, eviten reproducir o acumular desventajas sociales en caso de llevarlas a cabo.

Seguir pensando las expectativas y las aspiraciones

En el ámbito de la investigación educativa, el estudio de las expectativas y proyectos de vida en relación con la EMS ha sido escasamente considerado en México y, de acuerdo con autores como Miller (2002), Rodríguez (2021) y Mora y de Oliveira (2013), merece una especial atención porque representa una transición de gran interés sociológico por las implicaciones que tiene para el curso de vida de los(as) egresados, pues es una etapa formativa y de transición en la cual los(as) jóvenes son agentes activos que moldearán sus aspiraciones a partir de sus experiencias, pero que también son vulnerables a que las desventajas que los aquejen produzcan itinerarios biográficos de exclusión social.

Tiramonti (Canal 02 IIS-UNAM, 2021) y Sepúlveda y Valdebenito (2014) coinciden en que la imaginación ha adquirido un nuevo poder en la vida social. Este poder puede ser un factor de protección y de resiliencia ante la angustia de ser uno mismo frente a un amplio rango de alternativas posibles en la vida, las cuales no se traducen en que todos(as) tengan la misma posibilidad de cumplirlas o que siquiera se encuentren bien distribuidas. En México los(as) estudiantes se enfrentan a una creciente estratificación horizontal que se traduce en una diversidad de ofertas, pero no a una igualdad en el acceso y mucho menos a la disponibilidad de contar con todas las áreas de aspiración.

Cuando se habla de educación, pensar en el futuro resulta fundamental, pero cuando se incluyen las expectativas y los proyectos de vida, incluir las desigualdades, la reproducción, acumulación o superación de desventajas sociales, es, sobre todo, inevitable (Canal 02 IIS-UNAM, 2021; Mora y de Oliveira, 2013). Pero en la investigación educativa no se puede ni se debe

pensar sólo sobre estas variables; por ello se torna indispensable incluir preguntas sobre la imaginación y sobre aquellos futuros que imaginan y edifican cada día los(as) estudiantes. Su imaginación, ficciones o fantasías son muy reveladoras sobre sus condiciones socioculturales y la creatividad con que diseñan estrategias para afrontarlas o revertirlas.

Las narrativas del futuro pueden exponer aquellas que son positivas y lineales, para revelar así que sus autores(as) cuentan con un sostén económico, en el que además “el ambiente familiar brinda afecto, apoyo emocional, seguridad y protección, lo que puede contribuir a contrarrestar, en parte, el impacto desfavorable” (Mora y de Oliveira, 2013: p. 87) que pueden acarrear crisis como la pandemia por COVID-19, de modo que aquello se convirtiera en un factor de protección social. Sin embargo, la convivencia familiar también se puede tornar en un factor de riesgo cuando no es solidaria ni armónica, o bien carece de los recursos y capitales para promover y mantener la continuidad de la TE (Mora y De Oliveira, 2013).

De este modo, surgen narrativas en las que el futuro aparece como una necesidad fuerte de ser tematizada, en este caso, en el ámbito laboral. En un panorama donde es difícil dilucidar hacia dónde se va, resulta más importante ampararse de la seguridad con la que se cuenta (Canal 02 IIS-UNAM, 2021), lo que explica que los(as) estudiantes afirmen que ejercerían la carrera técnica. Sin embargo, al momento de analizar sus opciones a corto plazo en la transición del egreso, trabajar se vuelve una estrategia más abstracta en la que es difícil contemplar cómo, cuándo y dónde se pondrá en práctica la formación técnica, lo cual expone que la única certeza que se tiene es, en ocasiones, la necesidad de trabajar y obtener ingresos.

Aun cuando concluir una carrera hace suponer que con ella se está construyendo un futuro posible, no se está definiendo una trayectoria y es más probable que se salte a una cosa diferente y a una conveniencia con beneficios más inmediatos (Canal 02 IIS-UNAM, 2021). La ampliación de la libertad es para algunos un cierto abandono a sus propios recursos, pues todos los egresados de la cohorte 2019 tendrán distintos recursos a su disposición para pensarse y reelaborar su futuro. Lo que para algunos(as) será una ampliación de su libertad, para otros(as) será una permanente prueba de la falta de éstos para armar su propia vida. Por tanto, una vida en desigualdad es también una vida en vulnerabilidad y riesgo de la reproducción

y acumulación de desventajas, por lo que la apertura del análisis de las estrategias activas de desarrollo personal y construcción de proyectos de vida representa una perspectiva emergente en el ámbito de la investigación educativa (Canal 02 IIS-UNAM, 2021; Sepúlveda; Valdebenito, 2014).

El bachillerato en México tiene como uno de sus propósitos la formación ciudadana en los jóvenes que cursan este nivel educativo. Dicha formación va mucho más allá de pasar de un bloque etario a otro: es preparar a los jóvenes para integrarse a su entorno social de una manera informada, activa, responsable, solidaria, ética, crítica y autocrítica, reflexiva, que les permita demandar y exigir el respeto a sus derechos y cumplir sus responsabilidades en el marco de una cultura de la legalidad y en un estado de derecho. Los hallazgos de este tema son el objetivo del siguiente capítulo.

VIII. Egresé del bachillerato y ahora... a tomar decisiones

En México, de acuerdo con Molina y Heredia (2013),³⁰ el tema de la ciudadanía como parte de la formación educativa es relativamente reciente en el ámbito de la investigación educativa. Prueba de ello es que en los estados del conocimiento publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)³¹ el tema no aparece hasta 2011. Sus antecedentes más cercanos están contenidos en los tres estados del conocimiento anteriores, pero bajo el título *Educación y moral*, y no fue hasta la década 1992-2001 que ya se registraron trabajos cuya temática hace referencia explícitamente a la formación ciudadana, aunque desde connotaciones diferentes: Educación, ciudadanía, organización y comunidad; Educación, valores y derechos humanos; Formación cívica en México, y Formación y desarrollo moral en la escuela.

Todavía en el último estado del conocimiento publicado, el tema de la formación ciudadana se trabajó conjuntamente con el de los derechos hu-

³⁰ Parte de esta información se publicó en Fonseca (2019).

³¹ En México, los investigadores educativos que forman parte del COMIE han desplegado un gran trabajo para fortalecer el desarrollo de la investigación educativa en el país. Prueba de ello ha sido la recopilación por década, de los estados del Conocimiento. A la fecha se han elaborado tres: el primero de 1982-1992, el segundo de 1992-2002 y el tercero de 2002-2011 (actualmente se encuentra el proceso de publicación el correspondiente a la década 2011-2022). Se recopilan artículos, libros, tesis y se agrupan en grandes tópicos: Sujetos, actores y procesos de formación, Gestión y organización de instituciones educativas, Aprendizaje y desarrollo, entre otros.

manos. El nivel educativo en el que se ubicó la mayor parte de los productos encontrados fue la escuela secundaria, seguramente por la reforma educativa que se implementó en ese nivel, además la creación de un espacio curricular relacionado concretamente con la formación cívica o también por ser el último nivel de la educación básica obligatoria, antes de que se decretara en esa misma condición a la EMS. El segundo tipo educativo que registra más investigaciones es la educación superior.

Llama la atención que, pese a ser la EMS la etapa escolarizada de donde egresan jóvenes ciudadanos,³² sea el tipo educativo donde prácticamente no haya estudios sobre el tema. En toda una década sólo se ubicaron y registraron dos estudios, ambos de corte exploratorio, enfocados en analizar lo que representa un proyecto de vida y el papel que tienen los(as) jóvenes en las esferas públicas de participación.

Algunos antecedentes sobre la formación ciudadana en México

A principios de 2018 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) dio a conocer los resultados del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (Cívica o ICSS, por sus siglas en inglés),³³ que se desarrolló entre 2009 y 2016 en 38 países, entre ellos seis latinoamericanos (Chile, Colombia, Guatemala, Paraguay, República Dominicana y México). Este estudio “explora conocimientos y la comprensión de aspectos cívicos y ciudadanos y recopila información sobre las creencias, actitudes, comportamientos e intenciones del estudiantado relacionado a dichos temas” (INEE, 2018d: p. 13). En este libro no se profundiza en estos resultados, ya que se realiza con población escolar de secundaria, es decir, adolescentes de 13 o 14 años.³⁴

³² En el caso del plantel bajo estudio, de 911 estudiantes que ingresaron, al concluir su bachillerato, 300 (casi 33%) eran mayores de edad, eran ya ciudadanos.

³³ Este estudio es el tercero en su tipo. El primero se levantó en 1971 y el segundo se dividió en dos fases: en 1990 y 1999, el cual abarcó un total de 24 países.

³⁴ Se consultó al Dr. Wolfram Schulz (Research Director International Surveys ACER International United Kingdom) acerca de por qué no se aplicaba el estudio a los jóvenes de educación media superior o bachillerato y la respuesta fue que el segundo año de secundaria

Cabe comentar que a partir de 1976 México ha experimentado una gradual y paulatina democratización de su vida política con avances y retrocesos, lo cual ha permitido el surgimiento de instituciones relevantes, tales como la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), el Instituto Federal Electoral (IFE) y el Instituto Federal de Acceso a la Información (IFAI), por citar tres de las más emblemáticas, hasta desembocar en la primera alternancia en el poder presidencial en el año 2000, resultado de las primeras elecciones no organizadas por el gobierno federal.

Es posible que, en esta lenta transformación, más el hecho de que México forma parte de un mundo globalizado, ello haya posibilitado una mayor interconexión, interdependencia y difusión de ideas y reivindicaciones con el contexto internacional. Por otra parte, hay que considerar también la emergencia de una sociedad civil crítica, cada vez más contestataria, de ciudadanos que exigen y demandan apertura y ampliación de espacios de participación con un carácter incluyente, con mayor acceso a la información y a la educación.

No obstante, Sales (2013) considera que el conocimiento de los derechos y la participación cívica resultan todavía inferiores a lo deseable. Particularmente su último reporte (2013) estuvo orientado a descubrir las diferencias en el conocimiento de los derechos sociales y la participación ciudadana de los jóvenes de entre 18 y 29 años, quienes representan 32.1% del total de la población del país. Según este autor, a pesar de los esfuerzos institucionales por fortalecer la vida cívica en el país, los resultados han sido ambivalentes, cuando no contradictorios. Ha aumentado la desconfianza de los ciudadanos en varias de las principales instituciones generadas para caminar hacia la vida democrática y, sin embargo, discursivamente los ciudadanos defienden la democracia representativa tal y como opera en México. Muestra de esta desconfianza hacia las instituciones estatales es la insatisfacción de 74% hacia el sistema político, 71% hacia el gobierno y 67% con respecto al sistema electoral. Más de la mitad de los(as) jóvenes encuestados

es el último donde en la mayoría de los países estudiados los adolescentes siguen en la escuela. El Dr. Schulz reconoció que los estudiantes de la secundaria superior (educación media superior) están más cerca de la ciudadanía, pero en muchos países se reduce bastante la cobertura y muchos jóvenes no estarían representados en el estudio.

se encuentran poco o nada satisfechos con las formas políticas institucionales existentes en el país.

Añade Sales (2013) que, según datos de la Tercera Encuesta Nacional sobre Construcción de Ciudadanía (TENC), 72% de la población encuestada reconoce no haber escuchado hablar sobre derechos sociales, frente a 27% que acepta saber de ellos; 22% por medio de la televisión y 10% dice haberse enterado en la escuela. Quienes afirman saber lo que son los derechos sociales reconocen que su acceso a ellos está determinado por el simple hecho de ser ciudadanos mexicanos e identificaron los siguientes: salud de calidad (93%), educación de calidad (92%), seguridad social (91%), contar con trabajo remunerador (88%) y ser tomados en cuenta para las decisiones públicas (85%). Según los encuestados, el hecho de que estos derechos no se materialicen para su ejercicio obedece al mal gobierno (15%), a la corrupción (8%) y a la ignorancia (6%) (Sales, 2013: pp. 5-6).

Para la población que contestó la TENC, una persona, para ser considerada ciudadana, debe votar (72%), obedecer siempre las leyes (46%) y pagar impuestos (41%). Puede observarse cómo para los(as) encuestados(as) la ciudadanía está ligada y predeterminada por y con el Estado, en una relación de subordinación y obligaciones por cumplir, dejando de lado una participación activa y el ejercicio y demanda de derechos sociales.

Por otra parte, aparece una contradicción, no sólo en México, sino en varios países iberoamericanos, entre lo que se opina y lo que se hace. Los jóvenes dicen conferirle una importancia alta al compromiso de participar en las contiendas electorales y, sin embargo, su participación en las urnas es regularmente baja.

Acerca de la relación entre el mundo de la política y los jóvenes, reiteradamente se advierte un desapego o falta de interés de éstos por el campo de la política. Quizá habría que cuestionarse si acaso no es la propia actividad política la que, al no mostrar mayor interés por los jóvenes, ni generar estrategias para motivarlos, ni despertar su involucramiento, es la que los aleja, y esto sin contar lo que a diario se publica difusamente en los medios acerca de los excesos y abusos de poder de la clase política del país.

La ciudadanía

El término *ciudadanía* es una categoría profusa, engañosa y difusamente empleada en la actualidad, sobre todo en asuntos de la vida pública y en las contiendas político-electorales. Las mutaciones históricas que ha sufrido son muestra de los cambios sociales a los cuales ha tenido que responder; por ello Crescimbeni la califica como “un concepto que no es neutro ya que está cargado de significado y de componentes valorativos” (2015: p. 268).

Desde el surgimiento de la propuesta ya clásica de Marshall (1998), la cual adquirió estatus referencial en el tratamiento del tema hasta los tiempos actuales, el concepto *ciudadanía* ha formado parte activa del lenguaje político y, además, de una legítima y válida aspiración formativa de cualquier sociedad moderna: contar con una ciudadanía activa, informada y ocupada de los asuntos públicos es una aspiración democrática.

No obstante su legitimidad, simultáneamente esconde tras de sí tensiones y contradicciones propias de cada sociedad, razón por la cual, a pesar de su reconocimiento universal —al menos— en Occidente, cuesta trabajo consensuar una sola definición objetiva e inequívoca, sin que medie una variedad de particularidades, condicionantes, prácticas, relaciones, mediaciones y subjetividades que aligeren, pospongan, difieran u obstaculizan el goce y disfrute de los derechos ligados a ella.

De acuerdo con Marshall (1998), la ciudadanía es “aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a derechos y obligaciones que implica” (p. 37). En su planteamiento se distinguen como elementos configurativos: el civil, el político y el social, los cuales aparecen históricamente concatenados desde el siglo XVIII (en el que se consiguieron los derechos civiles), el siglo XIX (los políticos) y el siglo XX (los sociales) (Marshall, 1998).

Para Turner (1993) ciudadanía alude al conjunto de prácticas que definen a una persona como miembro competente de una sociedad o, en palabras de Benedicto y Morán (2003), una forma colectiva de pertenencia activa a la comunidad más que como un estatus individual vinculado al disfrute de determinados derechos. En otras palabras, “ser ciudadano(a) es desarrollar identidades y sentimientos de pertenencia e implicarse en la esfera pública a través de diferentes tipos de prácticas” (Benedicto y Morán,

2003: p. 47). La escuela y el entorno en el que se desenvuelven los jóvenes pareciera no considerar, en la realidad, esos requerimientos.

Ciudadanía juvenil

En relación con el tema de la ciudadanía, sin duda el concepto o definición predominante en el mundo occidental es el de Marshall, mismo que está organizado a partir de funciones de desempeño en una sociedad de corte capitalista, orientados a lograr la reproducción de un determinado orden, inmerso en un proyecto de un Estado benefactor que se encarga de controlar y regular las tensiones que el propio modelo económico genera frente a los principios igualitarios que lo legitiman (Benedicto y Morán, 2003). No obstante, esa concepción clásica pierde cada vez más funcionalidad y vigencia frente a los que consideran que el Estado juega un papel de tal preminencia que eclipsa la participación protagónica del individuo como motor de los cambios en su entorno social. Frente a ello, la concepción emergente sobre ciudadanía aspira a ser mucho más dinámica y relacional y antepone las prácticas sociales al carácter normativo y prescriptivo de la visión clásica.

La mayoría de edad, la cual confiere al individuo la calidad jurídica de ciudadano, resulta insuficiente cuando no va acompañada de un involucramiento del joven en una práctica y participación real y cotidiana en su entorno inmediato y, posteriormente, en su incorporación al mercado laboral, su independencia económica y autonomía, requisitos que marcan en conjunto la ruptura entre el joven dependiente de los padres, para transformarse en un *ciudadano completo*.

En el tema sobre los jóvenes y su participación política se ha detectado que el rasgo particular es su indiferencia, malestar, desconfianza y distanciamiento respecto a todo lo relacionado con la vida política institucional representada por el poder político tanto del Estado como de los partidos políticos. Las explicaciones a este fenómeno son múltiples, pero una fuente de evidencias indudable es el descrédito social que han generado los políticos profesionales por los graves escándalos en los que se han visto envueltos, casos de corrupción que lesionan y atentan contra la vida misma de los

ciudadanos y un comportamiento muy alejado de las prescripciones éticas a que tanto se hace alusión en las instituciones educativas.

Aunado a lo anterior, Benedicto y Morán (2003) sostienen cómo la inseguridad, la incertidumbre, la pérdida de horizontes y confianza en el porvenir abonan a este distanciamiento de los jóvenes hacia la vida política institucional. El mundo de los(as) adultos(as) ya no garantiza ni ofrece asideros confiables para su futuro.

Los jóvenes ciudadanos mexicanos

En México los jóvenes adquieren la ciudadanía al cumplir 18 años,³⁵ edad en la que el Estado mexicano les reconoce la facultad para el disfrute de sus derechos y obligaciones establecidos para los ciudadanos. Los derechos inmediatos que ejercitan, o están en condiciones de hacerlo, son los de corte político (electorales) y civiles, por lo que se postergan otro tipo de derechos (como los sociales) para cuando ingresen al mercado laboral y conformen una familia.

Sin embargo, frente a esta moratoria en la que se ven inmersos los(as) jóvenes, sobre todo los(as) estudiantes, hay un consenso emergente en el sentido de transitar de una ciudadanía pasiva a una ciudadanía plena y activa, la cual sea resultado de una construcción social que se materialice en la presencia y protagonismo de los individuos en los espacios públicos, en actividades de corte social y político. Según Benedicto y Moran (2003), “los jóvenes se hacen, pues, ciudadanos cuando irrumpen en la esfera pública, ejercen los derechos que van adquiriendo y reclaman su participación en la toma de decisiones colectivas” (p. 49). Asimismo, la ciudadanía se asume como la conciencia de pertenencia a una determinada colectividad fundada sobre el derecho y la adscripción de pertenencia a una comunidad territorial, social y política independiente, tal y como lo caracteriza Olvera (2001).

³⁵ En el plantel sujeto de estudio casi 33% de los jóvenes bachilleres cumple los 18 años antes de concluir su bachillerato; de ahí la importancia que tiene el que, desde su ingreso al mismo, puedan ejercitarse en la formación ciudadana mediante prácticas y participación en situaciones y eventos espontáneos y creados por la dirección para tal efecto.

Escuela y ciudadanía en México

Para García (2018) la formación ciudadana es un proceso que debe asumirse como continuo y que inicia en los primeros años de vida del sujeto, en el ámbito familiar y los primeros años de escolaridad, ya que son parte de dicha formación los comportamientos, actitudes, habilidades y expresiones que permitan el respeto por el otro. Por ello, promover espacios para el ejercicio y práctica de dicha formación debe ser parte de los ámbitos de sociabilidad, y la escuela es uno de ellos.

García (2018), retomando a Touraine, afirma también que la escuela tiene las condiciones necesarias y naturales para construir ciudadanía, toda vez que cuenta con el profesorado en diversos papeles, ya como modelo, ya como mediador, en la tarea para lograr el reconocimiento de la heterogeneidad, lo que permite elevar valores tales como el compromiso, la responsabilidad y la participación en los círculos más cercanos a los estudiantes, aumentando la convivencia con la diversidad.

Así, fomentar una cultura ciudadana al interior de la vida escolar, donde se reconozca y acepte el conflicto como un elemento natural, espontáneo e ineludible, posibilitaría ampliar el abanico de posibilidades y respuestas de las cuales el(la) joven puede echar mano, reflexionando críticamente para asumir la defensa de la libertad de ideas y de expresión, así como el reconocimiento y respeto a la diversidad.

Hay que reconocer y aceptar autocríticamente que la escuela mexicana poco hace para fomentar la creación de espacios que motiven y despierten el interés de los(as) jóvenes para incentivar su participación y, sobre todo, para ejercitar su ciudadanía. Como se ha advertido en diversos estudios, la formación ciudadana juvenil sólo es factible y se alcanza mediante una práctica permanente, en la vida misma, en la cotidianidad escolar. La instrucción cívica, las lecciones y los aprendizajes conceptuales y memorísticos, tomados así sea de los documentos mejor elaborados, logran escasos resultados y para el(la) joven termina resultándole información hueca, distante y abstracta y en ocasiones hasta aburrida.

El vínculo educación-ciudadanía debe ser, como lo refieren Castro, Rodríguez y Smith (2014), un proceso permanente de construcción que involucre diversos espacios sociales y de convivencia de los(as) estudiantes,

prácticas relacionadas con la defensa y reivindicación de sus derechos e intereses a partir del ejercicio y la participación responsable tanto dentro como fuera del plantel. Dichas autoras ofrecen un concepto de construcción ciudadana entre los(as) jóvenes bachilleres como una

[...] formación [...] de carácter integral, responsable, razonada y autónoma [...] como una formación de ciudadanos de diferente naturaleza a través de la escuela centrada en sujetos que en una realidad como la mexicana se disponen a hacer valer los derechos y ampliarlos a todos los grupos sociales [...] una tarea que se ubica en la institución y se proyecta hacia la sociedad exterior [...] construir ciudadanía es construir inclusión y es una tarea colectiva (Castro, Rodríguez y Smith, 2014: pp. 46-47).

Desde la perspectiva de la autoridad educativa, un ciudadano debe ser un sujeto que posea conciencia crítica y reflexiva y resistencia ante las presiones estructurales, en especial cuando éstas representan una limitante para el libre ejercicio de sus derechos (Piña y Aguayo, 2012). La expresión más identificada con el estatus y el ejercicio ciudadano es el voto. Sin embargo, ésta es una visión muy formal, incompleta y acotada, pues ser ciudadano va más allá de únicamente la participación en periodos y procesos electorales.

Construir ciudadanía en, por y para el estudiantado demanda un proceso formativo que brinde a los integrantes de una comunidad escolar las herramientas y prácticas esenciales para ejercer ciudadanía. En ese sentido, se habla de formación ciudadana como un proceso pedagógico de suma importancia, que se construye dentro de las instituciones educativas, pero no solamente ahí, pues de manera asistemática, si se quiere, fuera de la escuela el(la) joven sigue participando y aprendiendo a ser ciudadano(a), con el objetivo de prepararse para que en el futuro se desempeñe activamente de acuerdo con los propósitos formativos establecidos —para el caso que nos ocupa— en la EMS.

Se trata de que sean sujetos que conozcan sus derechos y obligaciones, que sepan argumentar y exigir los mismos y sean conscientes de sus responsabilidades dentro y fuera de la escuela, que sean motores del cambio en su comunidad y en el país, con una convicción amplia de la democracia como una forma de vida, más allá de ser sólo una aspiración política: que

interioricen la cultura de la legalidad y el estado de derecho como una forma de vida.

Las diferentes concepciones acerca de lo que debe entenderse como formación ciudadana demandan ciertas habilidades que requiere el(la) joven para ejercitarse y desempeñarse a efecto de incidir de manera positiva en su entorno y dentro de él: “esta formación implica, desarrollar su capacidad para la reflexión y el cuestionamiento” (Subcomisión de Formación Ciudadana, 2000: p. 3). En tanto que, para García (2018),

[...] consiste en un proceso que promueve en las personas valores sociales para que puedan participar y cooperar en el desarrollo de la sociedad con base en esos preceptos, orientados a fomentar el respeto, la solidaridad y la responsabilidad necesaria, y así impulsar la armonía más adecuada en la convivencia. Con este fin, las instituciones de todos los sectores deben colaborar aportando su papel dentro de la colectividad [...] promover la consolidación de habilidades y competencias cívicas, con la intención de que sean asumidas como prácticas favorables para que, a su vez, sean aplicadas en la vida diaria (párrs. 1 y 3).

Castro, Rodríguez y Smith (2014) apuntan a ver en la formación ciudadana un proceso empírico, en el cual los(as) estudiantes puedan experimentar situaciones similares a las que se enfrentarán mientras ejercen su ciudadanía, para que, al mismo tiempo que aprenden valores y conceptos básicos que deben conocer como ciudadanos, desarrollen simultáneamente las habilidades necesarias para que puedan participar en el entorno político, cultural, social y económico de su comunidad. La formación ciudadana en el bachillerato debe ser un proceso que aspire a ir más allá de la lectura y transmisión oral de valores éticos y cívicos. Debe proyectarse de manera mucho más proactiva, permanente y espontánea, o bien, como lo establece González (2016),

[...] se trata de lograr que la persona asuma su ciudadanía en forma activa. Esto lo beneficia a él y a la sociedad, porque se perfecciona como individuo en relación con otros y por otra parte influye en las transformaciones sociales de una sociedad que no está con moldes estáticos. El cambio de la sociedad

es posible si cada uno desde su pequeño espacio es un ciudadano participativo y creativo (p. 6).

En esta tarea la escuela toma un papel central en dicho propósito y misión, ya que, dentro de las instituciones educativas, de manera natural, existen las condiciones para aprovechar situaciones, eventos y procesos, así como para generar espacios para ejercitar actitudes, aptitudes, valores, prácticas, posturas y comportamientos relacionados con la formación ciudadana. Lo anterior además de que la escuela ha sido depositaria históricamente para ser la institución que organiza y estructura su función y misión, para preparar a los niños, adolescentes y jóvenes para su incorporación a la sociedad, en las mejores condiciones de independencia, autonomía, responsabilidad y conciencia crítica (Cepal, 2004).

Derivado de la tendencia mundial —por lo menos en Occidente—, surgida a partir de los siglos XVIII y XIX respecto a la formación de los Estados nacionales, desde sus orígenes, el Estado mexicano asumió —por una necesidad de supervivencia política— el papel no sólo de educador de la nueva nación mexicana, sino también la tarea y el compromiso de educador, para formar a los(as) ciudadanos(as) mexicanos(as) que el país necesitaba y ha necesitado en función de la construcción histórica del mismo.

Así, desde los orígenes de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a principios del siglo XX, y sujeta la política educativa a las oscilaciones propias de cada régimen de gobierno, el Estado ha configurado el tipo de ciudadano(a) en función de su proyecto de nación y lo ha hecho, sobre todo, o por lo menos de manera más sistemática y permanente, en la educación básica de nuestro Sistema Educativo Nacional (SEN). Así, en la historia reciente, hemos sido testigos de que al final del siglo XX la escuela secundaria pasó de la enseñanza del Civismo a la Formación cívica y ética, por medio de espacios curriculares en los tres grados de la escuela secundaria.

Sin embargo, el caso de la EMS ha sido muy diferente. A partir de la implantación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) (en 2008) se estableció un solo marco curricular común (MCC) para todos los subsistemas del sector público dependientes de la SEP y los planteles particulares incorporados a dicha secretaría. Esto con la intención de darle identidad, orden y articulación a los planes de estudios de los planteles de

33 subsistemas y a las tres modalidades de bachillerato: general, tecnológico y profesional técnico. Lo anterior fue resultado de la complejidad que para el Estado mexicano ha representado sostener, mantener y operar un subsistema educativo tan diverso.

No obstante la amplitud y el calado de esta reforma, resulta ilógico que, si la SEP justificó ampliamente la necesidad de crear un espacio (Formación cívica y ética) en el mapa curricular de la educación secundaria, no haya sucedido lo mismo en la EMS, tipo educativo que recibe a los adolescentes que provienen de la secundaria y de los cuales, antes de concluir el nivel de bachillerato, un porcentaje elevado de ellos alcanza la ciudadanía, sin mencionar que uno de los propósitos de este nivel educativo es formar ciudadanos. Resulta incomprensible entender la razón por la cual no se haya creado un espacio curricular similar.

En el MCC correspondiente al modelo 2017 —actual y vigente hasta al término del presente ciclo escolar— la ciudadanía

aparece como uno de los once rasgos o atributos del perfil de egreso de los estudiantes de bachillerato. Bajo la denominación, *Convivencia y ciudadanía*, el MEEQ aspira a que los bachilleres reconozcan que la diversidad cultural es posible en un espacio democrático que respete la inclusión e igualdad de derechos en todas las personas. Asimismo, otro propósito explícito es que los jóvenes sean capaces de entender la relación entre sucesos que se presentan en diferentes ámbitos de la vida social y finalmente que reconozcan y valoren las instituciones y la importancia de vivir en un Estado de derecho. Todo esto, a través de impulsar la transversalidad en el trabajo docente tanto interdisciplinar como transdisciplinar (Fonseca, 2019).

Esto a todas luces ha resultado insuficiente e inoperante, y más aún hablando del bachillerato tecnológico, en cuyo plan de estudios, a partir de la reforma del 2013, se hizo una poda de asignaturas (para incorporar en su lugar más horas de Inglés y de Computación) correspondiente a las ciencias sociales y humanas, por lo que desaparecieron del currículo las materias de Metodología de la investigación, Introducción a las ciencias sociales, Historia de México y Problemas económicos de México, para quedar en su lugar las materia de Ética (con una orientación temática muy centrada en

pensadores y filósofos clásicos), Ciencia Tecnología Sociedad y Valores, que es una apretada mezcla de contenidos sin una integración lógica, y Temas selectos de filosofía. Si comparamos los espacios curriculares destinados a revisar la temática de la formación ciudadana entre el plan de estudios del bachillerato general y el bachillerato tecnológico, encontraremos un desbalance significativo en detrimento del segundo.

Lo que puede concluirse es que actualmente en la EMS, por lo menos en los planteles de sostenimiento público centralizado, no existe en el plan de estudios un espacio curricular específico para trabajar la formación ciudadana, y difícilmente se puede garantizar que se hace de manera transversal.

Actualmente la EMS se encuentra justo al inicio de una reforma más, de un cambio de orientación en el MCC.³⁶ El actual gobierno federal (2018-2024) ha anunciado el impulso a una gran transformación incluyente que propicie la formación de ciudadanos integrales, para lo cual los egresados del bachillerato contarán con elementos necesarios para continuar con su formación en la educación superior o bien para incorporarse a la vida laboral. Para ello se promoverá entre los(as) jóvenes una formación humanística que los prepare para el ejercicio ciudadano responsable, a fin de que se identifiquen y reconozcan como personas con valores positivos y con un sentido de pertenencia e integración social, capaces de aportar elementos valiosos para su comunidad y el país (SEP, 2019).

Hacia una nueva propuesta para la formación ciudadana

En febrero de 2023 la SEMS continúa trabajando en la transformación del MCC, que entrará en vigor en el ciclo escolar 2023-2024. Los documentos de trabajo,³⁷ de los cuales se presentan algunas pinceladas en cuanto a lo que se considera más trascendente, y que la SEMS ha adelantado al conocimiento

³⁶ El inicio de dichos cambios operará a partir del ciclo escolar 2023-2024. Obviamente hacemos referencia a los subsistemas y planteles dependientes de la autoridad educativa federal, cambios que los planteles de bachillerato pertenecientes a instituciones autónomas no están obligados a acatar.

³⁷ A solicitud de la autoridad educativa federal, los documentos de trabajo, todavía en calidad de borradores en construcción, no se pueden citar.

del magisterio, apuntan a una articulación del aprendizaje a partir de cinco recursos sociocognitivos, los cuales serán la base del currículo del bachillerato: la comunicación, el pensamiento matemático, la conciencia histórica, el recurso socioemocional y la cultura digital.

Particularmente, en lo que se refiere a la formación ciudadana, las áreas del conocimiento concebidas como aprendizajes de trayectoria, que representan la base común de la formación multidisciplinar del currículum fundamental, constituyen los aprendizajes de las ciencias naturales, experimentales y la tecnología, las ciencias sociales y las humanidades. La orientación es formar una ciudadanía integralmente, con el objetivo de transformar y mejorar sus condiciones de vida y de la sociedad en su conjunto.

El nuevo MCC concibe la práctica y ejercitación de la formación ciudadana a partir de la generación de espacios o esferas donde puedan llevar a cabo acciones, actividades y proyectos para el logro de los aprendizajes de trayectoria de los recursos socioemocionales del currículum ampliado.³⁸ Tiene por objetivo ligarse con una concepción de ciudadanía democrática que ponga en el centro la necesidad de ampliar el marco de defensa y disfrute de los derechos.

Esta forma de comprender la formación ciudadana se apoya en la idea de que los sujetos tienen capacidad de autodeterminación y posibilidad de decidir para participar e involucrarse afectiva y socialmente en la reconstrucción del mundo. En esta perspectiva la apuesta es contribuir a que los(as) estudiantes participen asumiéndose como actores responsables; empezando por su círculo inmediato, su escuela, su comunidad, su localidad, en la reconstrucción del orden social; partiendo de la idea de que es factible, necesario y deseable mejorar la vida como seres humanos. Centrar la formación de ciudadanía en el desarrollo de una voluntad de incidencia sustentada en la idea de que las cosas se pueden transformar permite tomar distancia de una forma de pensar sobre la realidad, como si ésta estuviera determinada, predestinada o inmóvil.

³⁸ Esto, por cierto, no es nada nuevo, ya se ha formulado este objetivo en anteriores cambios curriculares. El problema radica en la aplicación, en las condiciones y actitudes de algunos(as) directivos(as) que no promueven ni permiten la participación de los(as) estudiantes en actividades de reafirmación ciudadana. Esperemos que ahora sí haya un auténtico proceso de sociabilización y sensibilización con dichos directivos de los planteles para ganar su voluntad, obtener su adhesión real y comprometida con este propósito.

La propuesta del MCC que próximamente entrará en vigor perfila una formación integral sustentada en la construcción de una ciudadanía productiva y responsable socialmente, con recursos sociocognitivos para reforzar el acceso al conocimiento a lo largo de la vida. La educación que imparte el Estado busca, con ello, formar personas capaces de conducirse como ciudadanos responsables de su salud, de su comunidad y su medio ambiente en una sociedad con bienestar. La responsabilidad ciudadana a la que se espira está fundada en la honestidad.

Los ámbitos de la formación socioemocional deberán ser acciones, actividades y proyectos que los(as) jóvenes lleven a la práctica de manera cotidiana, en una escuela abierta donde exista una práctica y colaboración ciudadana, una educación para la salud, una educación integral en sexualidad y género, así como actividades físicas, deportivas, artísticas y expresiones culturales.

De acuerdo con la propuesta aludida y en construcción, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el tipo medio superior tiene el propósito de formar personas satisfechas y saludables que trabajen por tener una vida digna, con sentido de pertenencia y responsabilidad social y que sean capaces de aprender y adaptarse a los diferentes contextos y retos del presente siglo. El planteamiento alude a la urgencia de construir sinergias que permitan la construcción de espacios para la recreación de la práctica y la formación ciudadana y que estimulen la realización de sus posibilidades como seres humanos propositivos, empáticos y creativos, en un marco que incentive el desarrollo de la capacidad de imaginar, proyectar y decidir nuevas realidades posibles, tomando en consideración lo que se quiere y se necesita ser como personas y comunidades.

Se espera que, con este tipo de participación, los bachilleres aprendan procedimientos democráticos para la resolución de los problemas de la vida con los otros y de la comunidad ligados con el diálogo, el debate y la toma de decisiones colegiada, al igual que la construcción de acuerdos y reglas, a fin de diseñar y dar seguimiento a proyectos y actividades compartidos. También es muy valioso que aprendan a afrontar los conflictos que las diferencias producen en la convivencia de manera pacífica e incluyente, ya que todo ello contribuye a ampliar los márgenes de la formación ciudadana tal como se han manejado hasta ahora.

Además, es deseable la promoción y el desarrollo de capacidades colaborativas que favorezcan la inclusión y cohesión social, ya que al participar se construye la voluntad de actuar con los otros y en referencia a otros. Es así como otro beneficio de la participación de los(as) jóvenes se refiere al impulso de una cultura colaborativa, que surge cuando, junto a la experiencia de trabajo en equipo, se experimenta un sentido de interdependencia al percibir que se pueden aportar ideas y llevarlas a cabo en conjunto.

Un aspecto interesante y urgente es el interés manifiesto en la propuesta en el sentido de que, con este tipo de participación, se contribuya a que los(as) jóvenes recuperen su motivación por permanecer en la escuela al convertirse en espacio de participación donde se propicie el desarrollo de actividades escolares que se articulen a sus motivaciones, que impliquen su creatividad e inventiva y de las que ellos se hagan cargo, lo cual promoverá así su autonomía e independencia a la vez que favorecerá la construcción de un sentido de pertenencia a la escuela.

Para el desarrollo de este componente —todavía a nivel propositivo— se requerirá enfrentar diversos desafíos, por lo que el documento de trabajo expone algunas recomendaciones de las cuales damos cuenta aquí, de manera muy general:

- a) Promover la integración del componente, impulsando el trabajo de los proyectos, actividades y procesos, y la inclusión del estudiantado de manera voluntaria a lo largo de la trayectoria de la EMS con una carga horaria definida que incluya las horas prácticas que implique el desarrollo del proyecto en el campo.
- b) Sensibilizar a la comunidad educativa (docentes, directivos, padres y madres de familia) sobre la relevancia de implementar dichas actividades como una vía pertinente para propiciar procesos de formación de ciudadanía significativa en los(as) jóvenes que promuevan su involucramiento en acciones comunitarias y de interés para ellos.
- c) Construir redes de colaboración entre docentes para el apoyo en el desarrollo de las acciones y proyectos de dichas actividades.

- d) Establecer vinculación con instituciones públicas, privadas y de la sociedad civil para el desarrollo de dichas acciones y proyectos a partir del establecimiento de mecanismos específicos.
- e) Hacer énfasis constante acerca del carácter ciudadano y para la reconstrucción del tejido social que poseen las actividades y proyectos, tomando distancia de las acciones de carácter benéfico o que la reducen a la dimensión de trabajo de campo de asignaturas específicas.
- f) Subrayar la importancia de respetar el efectivo protagonismo de la población estudiantil en la elaboración y conducción de las acciones y proyectos de colaboración ciudadana a partir de procesos organizativos flexibles y abiertos, retomando sus intereses y tomando en consideración las demandas de colectivos o personas específicas en los ámbitos de la escuela y la comunidad, dejando fuera las estrategias tradicionales de participación.
- g) Promover que los(as) estudiantes construyan alternativas de intervención frente a problemáticas escolares y áulicas, relacionadas con la convivencia, de manera creativa y con el apoyo de los otros componentes del currículum ampliado, como pueden ser la transformación de los conflictos, así como el desarrollo de una cultura de paz, el deporte colaborativo, el desarrollo socioemocional, la educación integral en sexualidad y género y el trabajo artístico.
- h) Promover el desarrollo de acciones o proyectos de práctica ciudadana que respondan a necesidades en el ámbito de la escuela y de la comunidad.
- i) Se recomienda trabajar este componente de manera colegiada y colaborativa, considerando al personal directivo, docente y a los(as) estudiantes.

Realmente hay poco que objetar a una propuesta como la anterior, pero también hay poca innovación en la misma. Todo lo anteriormente expresado son lugares comunes, por los que ya hemos transitado o de los que hemos escuchado sin que exista suficiente evidencia empírica de su aplicación y mucho menos de sus resultados. Ojalá en esta ocasión la diferencia sea su verdadera aplicación en las instituciones. La EMS sobrevive de la esperanza inacabable, siempre esperando que haya condiciones para que los cambios,

plasmados en discursos y documentos oficiales, se vuelvan una realidad. Asistimos a un nuevo momento de ese tipo.

Formación ciudadana en el CBTis No. 76

Las TE del estudiantado se componen mínimamente de dos amplios ámbitos de aprendizajes: uno, el relacionado con los contenidos de los campos genéricos, disciplinares y profesionales; el segundo, vinculado con el ámbito socioemocional y el de la formación ciudadana, para los cuales los planteles deben abrir, aprovechar, generar, promover y motivar espacios, eventos, situaciones, proyectos, actividades y acciones para la inclusión y participación del estudiantado.

Tomando en cuenta lo anterior, se aplicó una encuesta en *Google Forms* conformada por 46 reactivos; la contestaron 438 estudiantes. Se preguntó acerca de su participación en las actividades y decisiones de la institución, su percepción y experiencias con el reglamento que regula su conducta en el plantel. Esto con el objetivo de tener un acercamiento al proceso de formación ciudadana en la institución desde el punto de vista del estudiantado.

Participar en las decisiones del plantel

Sobre las decisiones de la institución que involucran determinado tipo de intereses y necesidades de los(as) bachilleres, la impresión que tienen éstos es que no se consulta su opinión cuando existen eventos, casos o situaciones donde ellos podrían opinar. Se puede observar que más de 40% de la población encuestada manifiesta interés en participar en decisiones, por ejemplo, sobre la elaboración del reglamento, la elección del director y en la elaboración y decisión acerca del calendario semestral de actividades.

Además, arriba de 30% manifiesta interés en decidir junto con los docentes los criterios de evaluación de sus materias y la organización de acciones de protesta o denuncia social ante las autoridades municipales o estatales. Lo mismo en participar en marchas o plantones, en demanda de acciones frente graves problemas que les atañen y afectan de manera direc-

ta, en la supervisión de acciones de limpieza, en campañas de reforestación y limpieza en los ríos y apantles de la comunidad. En general solamente menos de 10% de los(as) jóvenes expresan no estar interesados en participar en la toma de estas decisiones.

Tabla VIII.1. *Participación del estudiantado en los siguientes aspectos y el nivel de involucramiento de los jóvenes*

<i>Si pudiera usted participar en eventos encabezados por la dirección del plantel, ¿en qué medida considera que lo haría en los siguientes asuntos?</i>					
Escala	Mucho	Bastante	Algo	Muy poco	Nada
En la elaboración del reglamento disciplinario para los estudiantes del plantel	6.4	19.2	43.2	25.8	5.5
En la elección del director de mi plantel	8	21.5	41.6	21	8
En la elaboración y decisión acerca del calendario semestral de actividades del plantel	7.5	22.6	40.6	21.9	7.3
Con los profesores para decidir trabajos y criterios de acreditación de cada materia	15.5	36.3	33.8	11.2	3.2
En una comisión para sugerir diferentes formas de evaluación	13.5	30.8	37.4	13.9	4.3
En la organización de acciones de protesta o denuncia social frente al poder en marchas o plantones por la ciudad	8.9	17.8	35.4	26	11.9
En la supervisión de acciones de limpieza en mi plantel, en los ríos y apantles de mi comunidad	13.2	26.7	36.5	17.4	6.2
En campañas de reforestación en mi comunidad	18.5	28.8	32	15.5	5.3

FUENTE: elaboración propia a partir de la encuesta de ciudadanía.

El bachillerato como etapa formativa escolar es pensado por el estudiantado, familiares y la sociedad en general, como un espacio institucionalizado en el cual los(as) estudiantes no sólo se desenvuelven con mayor libertad, sino que también pueden y deben adquirir una mayor autonomía y responsabilidad para tomar nuevas decisiones y asumir sus costos. Esta situación demanda lo que Mata (2021) denomina un creciente proceso de construcción de su individualidad.

Los(as) bachilleres asisten a la escuela —por su voluntad o en algunos casos condicionados por su familia— no sólo para recibir información y

formación. Los(as) estudiantes, quienes son productores de significados y buscan sentido en la escuela, construyen relaciones dentro y fuera de ella. Por ello, para Mata ser joven y estar en la escuela corresponde a un doble proceso: el de la “experiencia escolar” o “socialización escolar” y el de la sociabilidad juvenil (Mata, 2021: p. 211).

De esta manera los jóvenes buscan apropiarse de su plantel, más allá de verlo y asumirlo como el conglomerado de aulas, laboratorios y talleres donde “reciben” clase y conocimientos. Como lo afirma Mata (2021), ellos(as) privilegian el espacio como el punto de encuentro para conversar, planear actividades sociales y jugar con amigos(as), compañeros(as) y pretendientes. Por ello, la escuela, además de ser

un punto de llegada o de partida [...] encarna un espacio de encuentro para jóvenes con diversas formas de pensar, aspiraciones y orígenes sociales que, a pesar de su heterogeneidad, comparten códigos culturales, rasgos sociales y edades, factores que los diferencian del mundo adulto y propician formas de convivencia y comunicación especiales. Éstas igualmente se distinguen de otras maneras de socialización, como las que se construyen con jóvenes en la calle, el trabajo, la iglesia y demás espacios sociales. Las oportunidades de participación juvenil en la escuela dependen, en buena medida, de las propuestas institucionales disponibles y de la organización escolar vigente en cada plantel, así como del uso de los canales formales e informales que los estudiantes hacen propios en el espacio escolar (Mata, 2021: p. 214).

Además, la escuela es también ese lugar al cual escapar de las actividades y quehaceres domésticos, de relaciones familiares conflictivas; un espacio de desarrollo alternativo al tradicional, al del trabajo escolar y las tareas, al de la disciplina y la acreditación. Sin embargo, Mata advierte (2021):

la escuela puede ser pensada como una forma de encuentro cuando ésta significa un espacio de acogida que permite el desarrollo operativo de las aspiraciones de los jóvenes, donde la oferta de la institución escolar no concluya en lo curricular, sino que incluya espacios de participación para el desarrollo de actividades deportivas, recreativas, culturales y de ocio. La convivencia que construyen los jóvenes en el bachillerato responde a un complejo entra-

mado de relaciones donde encuentran la comunicación, solidaridad y apoyo que muchas veces no consiguen en el seno familiar. La escuela es para ellos, recurrentemente, un espacio en el que prefieren estar en vez de la casa o la calle. La escuela cumple una función socializadora que va más allá de lo curricular (Mata, 2021: p. 226).

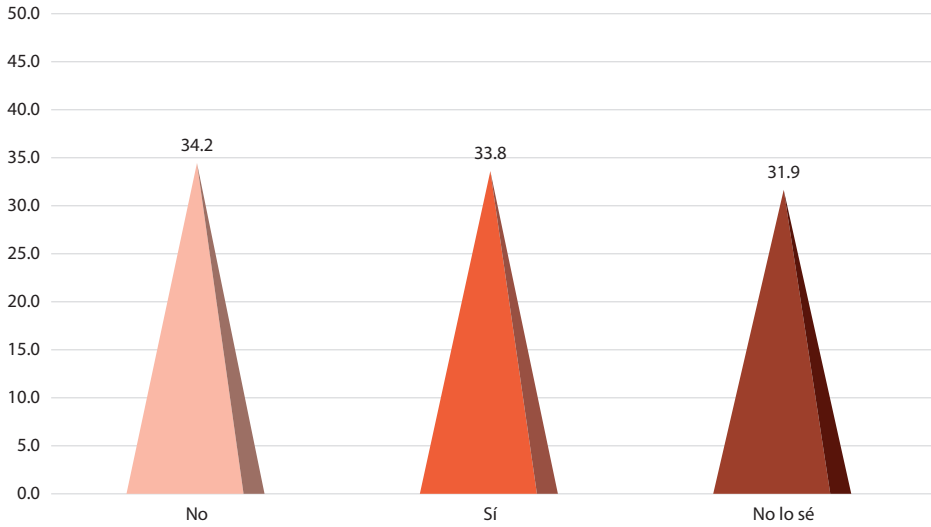
Por lo anterior, tan importante es que la autoridad educativa del plantel garantice las mejores condiciones de funcionamiento en el ámbito de los aprendizajes curriculares, como proveer y garantizar los espacios y actividades de convivencia para los estudiantes, de manera que el desarrollo de su formación sea integral y satisfactorio, para que así vean en la escuela un lugar seguro y agradable, que los retenga y acoja, desde su ingreso hasta la culminación de sus estudios, en beneficio de sus TE.

Ante la pregunta sobre si consideran que en el plantel los estudiantes participan en la toma de decisiones importantes, 34.2% afirmó que no hacen, 33.8% considera que sí, mientras 31.9% contestó no saberlo (véase figura VIII.1).

Los(as) estudiantes muestran interés por ser partícipes de las decisiones importantes del plantel; sin embargo, afirman no ser consultados en la mayoría de los casos. Se puede decir que en su mayoría están dispuestos a formar parte de procesos más democráticos y ser tomados en cuenta sobre decisiones de la institución que los involucren, lo cual sería un ejercicio valioso. Al respecto, 40.4% de los encuestados cree importante que deberían tener una mayor participación en la toma de decisiones, 29% nunca lo ha pensado, 22.6% señaló no saberlo y 8% considera que no es importante (véase figura VIII.2). La carencia de espacios de participación escolar inhibe la tarea a la que apunta el concepto de formación ciudadana como un constructo basado en la práctica empírica, es decir, si los jóvenes no tienen medios por los cuales aprender a participar de manera crítica, reflexiva y pertinente, entonces no están desarrollando las habilidades necesarias para desempeñarse como ciudadanos al salir del bachillerato.

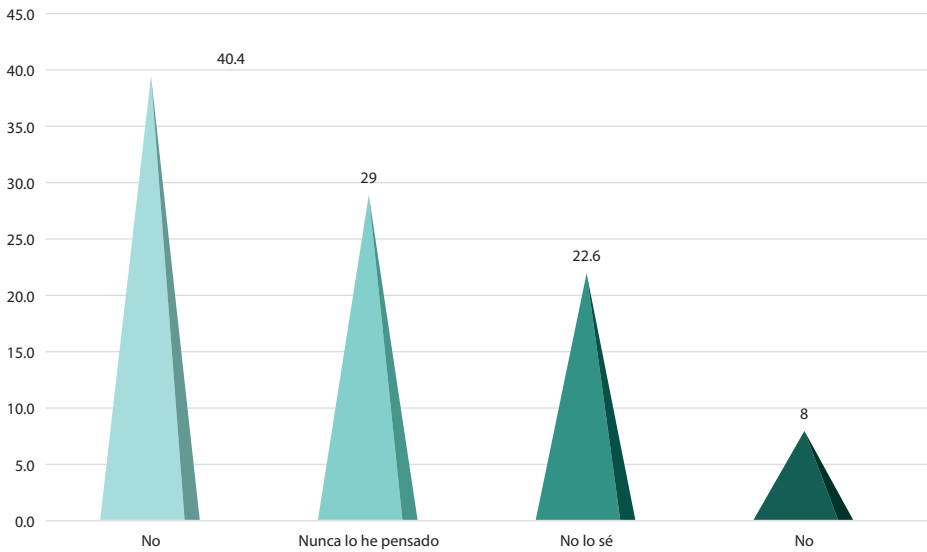
En el subsistema al cual pertenece el plantel donde se realizó la investigación, no está permitida la formación de organizaciones representativas de estudiantes. No se admite la horizontalidad en la reflexión y discusión entre los jóvenes y la autoridad educativa, pues esta conducta se advierte

Figura VIII.1. *¿Considera usted que en el plantel los estudiantes participan en la toma de decisiones importantes?*



FUENTE: elaboración propia a partir de la encuesta de ciudadanía.

Figura VIII.2. *¿Cree usted que cómo parte de la comunidad del plantel, los estudiantes deberían tener una mayor participación en la toma de decisiones?*

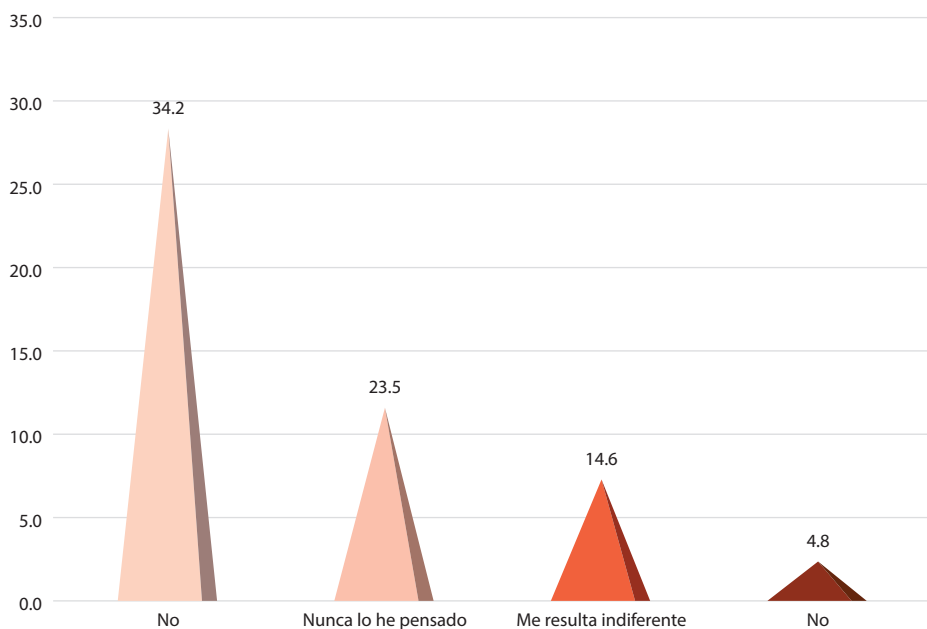


FUENTE: elaboración propia a partir de la encuesta de ciudadanía.

como desestabilizadora de la disciplina y la buena marcha del plantel. La actual dirección ha pugnado por mantener una atención cercana a los problemas que plantean los(as) estudiantes, pero esto, que no es poca cosa, es una acción limitada para los propósitos que persigue la formación ciudadana.

La mayoría de los encuestados, 57.1%, considera necesario que deberían contar con una organización o asociación de representación estudiantil; 23.5% nunca lo ha pensado, a 14.6% le resulta indiferente y 4.8% no lo considera necesario (véase figura VIII.3). Los jóvenes pueden expresar sus dudas, inquietudes o quejas, únicamente por medio de la figura del jefe(a) de grupo —quien no puede hacer nada más que pasar el mensaje a los docentes— o directamente con las autoridades educativas. Esto quiere decir que para el estudiantado del CBTis No. 76 no hay espacios adecuados ni canales de comunicación que les permitan entablar un diálogo basado en una reflexión crítica acerca de las normas de la institución, lo cual causa que

Figura VIII.3. *¿Considera usted que sería necesario que los(as) estudiantes del plantel contaran con una organización o asociación de representación estudiantil?*



FUENTE: elaboración propia a partir de la encuesta de ciudadanía.

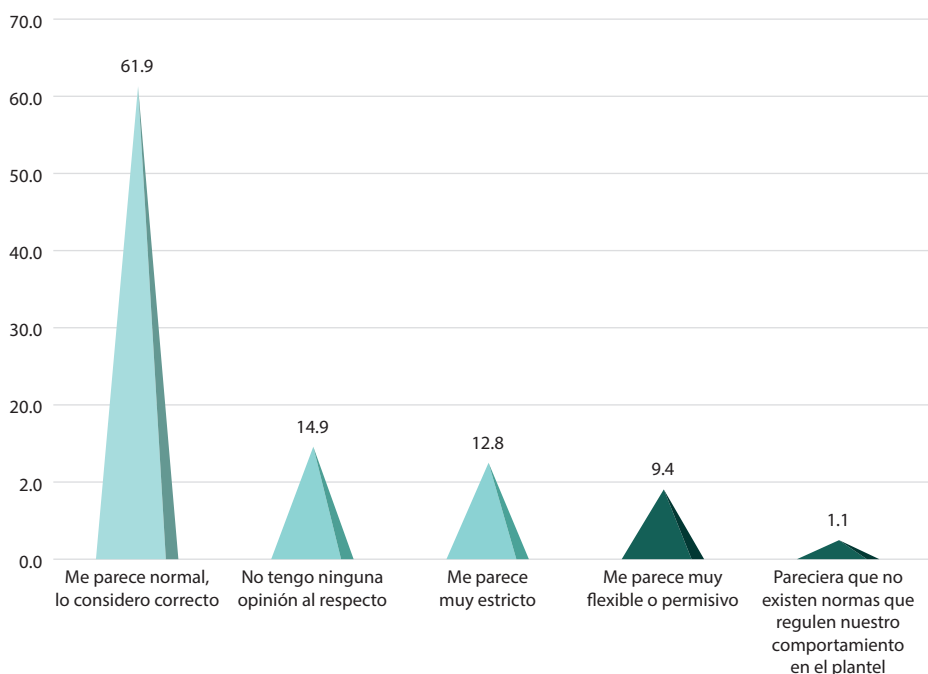
las den por sentado, siguiéndolas de forma acrítica. La falta de una organización estudiantil condiciona a los(as) jóvenes a la acción individual; no hay un colectivo que les brinde apoyo y orientación si lo necesitan, por lo que es difícil que un(a) joven intente opinar acerca del reglamento de la escuela.

El 64.9% de los encuestados afirma conocer el Acuerdo de Convivencia Escolar del plantel, mientras que 35.2% indicó desconocerlo. Dicho documento sustituyó al tradicional reglamento escolar, en el que especifican los derechos y obligaciones del estudiantado y que norma, regula y sanciona su conducta dentro de la escuela. Más de la mitad de los jóvenes, 54.8%, comentó que sí fue consultada con ellos la aprobación y puesta en vigor de este documento, en tanto que 45.2% señaló lo contrario. A pesar de que la mayoría tuvo participación en esta decisión, hay un porcentaje elevado que afirma no haber sido tomado en cuenta; tomado en cuenta; además, también existe un sector de los(as) jóvenes que desconoce por completo el contenido del documento, lo cual puede desembocar en problemas y sanciones para los(as) estudiantes.

Acerca de las normas que regulan la conducta dentro de la escuela, 61.9% expresó que las perciben normales y correctas, 14.9% no tiene ninguna opinión al respecto y a 12.8% le parecen muy estrictas. En oposición, 9.4% opina que son flexibles y permisivas, mientras 1.1% indica percibir que parecen no existir normas dentro de la institución. Se puede notar que la mayoría de los(as) estudiantes no tienen ningún problema con las normas de la institución. Aquellos jóvenes que expresan algún disgusto en su mayoría perciben el reglamento como estricto; en contraste, hay quienes indican un problema con las normas de la institución por su flexibilidad (véase figura VIII.4).

La mayor parte de los encuestados, 82.9%, señaló que no han sido sancionados por cometer alguna infracción, mientras que 17.1% mencionó que sí lo ha sido. Se les cuestionó sobre la disciplina y, al respecto, 66.9% dijo no tener ningún problema, 18.3% expresó que hay mucho control y restricciones por parte de la autoridad en cuanto a su comportamiento; por el contrario, 7.5% indica que la disciplina está muy relajada y falta supervisión por parte de la autoridad (véase figura VIII.5). La mayoría de los jóvenes no tiene ningún problema con respecto a la disciplina en la institución; sin

Figura VIII.4. ¿Qué opinión tiene usted acerca de las normas que regulan su conducta dentro de las instalaciones del plantel?

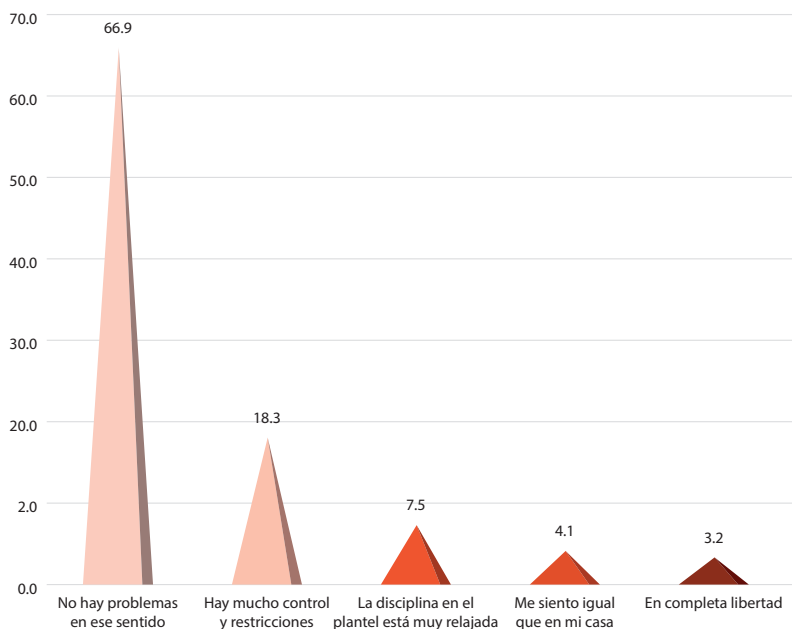


FUENTE: elaboración propia a partir de la encuesta de ciudadanía.

embargo, aquellos que sí lo tienen en su mayoría indican que la consideran muy estricta, aunque hay otros que piensan lo contrario, que hace falta más disciplina. Esta ambivalencia puede ser explicada por las diferentes formas en que las autoridades educativas y docentes interpretan y hacen cumplir el acuerdo de convivencia.

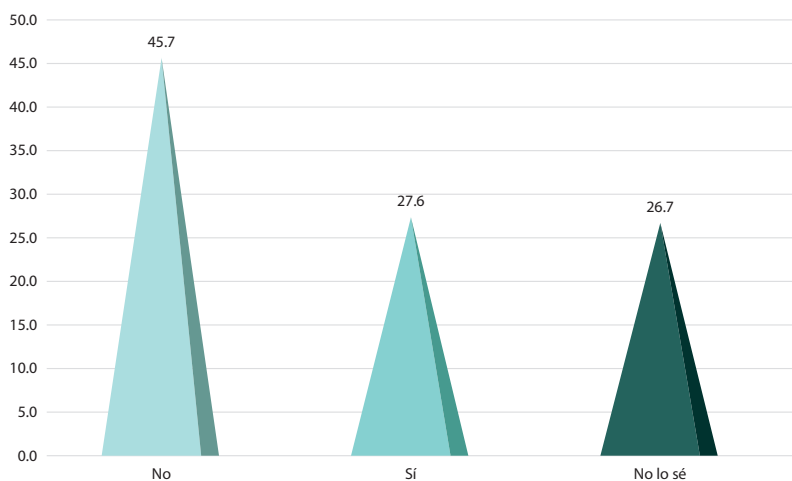
El 45.7% de los(as) encuestados señaló que el control disciplinario que viven dentro del plantel es igual en relación con la disciplina en su hogar, 27.6% indicó que es mayor y 26.7% que es menor (véase figura VIII.6). Esto ayuda a entender por qué la mayoría de los(as) jóvenes no tiene problemas con las normas dentro de la escuela: si desde su hogar están acostumbrados a desarrollarse en un entorno donde hay normas de comportamiento establecidas, al llegar a una institución educativa no presentan mayores problemas en este sentido.

Figura VIII.5. ¿Cómo se siente usted en el plantel con relación a la disciplina?



FUENTE: elaboración propia a partir de la encuesta de ciudadanía.

Figura VIII.6. Con relación a la disciplina en su casa, el control disciplinario que se aplica a los estudiantes en el plantel es...



FUENTE: elaboración propia a partir de la encuesta de ciudadanía.

Clima dentro del plantel

Se indagó sobre el clima que predomina en la cotidianidad de la vida escolar, específicamente si hay o no un ambiente violento al interior del plantel, respecto a lo cual 58.9% expresó que no es así, 36.8% indicó que existe esporádicamente, mientras que 4.8% dijo que sí se vive un ambiente violento en la institución (véase figura VIII.7).

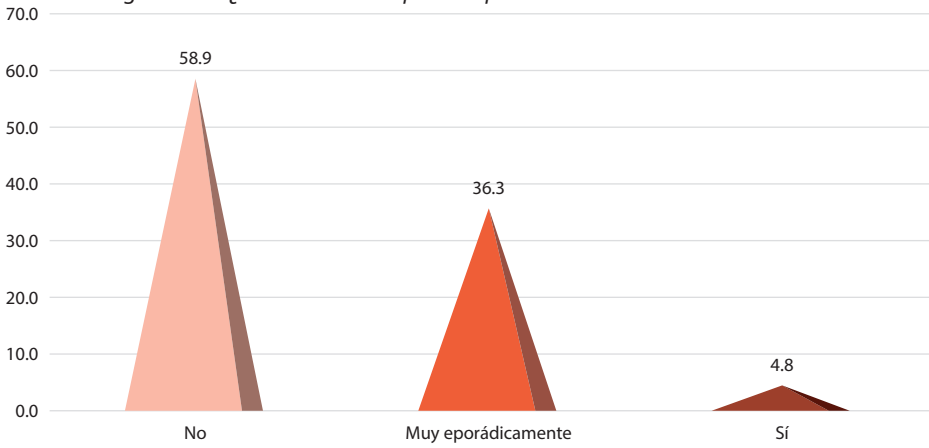
La mayor parte de los encuestados, 46.8%, no ha presenciado hechos de violencia; sin embargo, cuando suceden 35.8% señaló que es indistinto el género, 13% indicó que se da entre hombres, 2.3% dijo que se da mayormente entre hombres con mujeres y 2.1% expresó que se presenta entre mujeres (véase figura VIII.8).

Dentro del plantel la mayor parte de los(as) encuestados(as) indicó nunca haber presenciado alguna situación de violencia. Lo cual indica que el clima que se vive es tranquilo para los(as) estudiantes. Sin embargo, cuando se presentan, en su mayoría es por *bullying*, por relaciones afectivas o por robo; además, señalaron que en estas situaciones el género es indistinto: puede suceder entre hombres, entre mujeres o entre personas de diferente sexo. Acerca de las causas de los hechos violentos, 14.1% señaló que se dan por *bullying* (discriminación física o racial), 7.3% opina que se debió a relaciones afectivas, 4.5% por robo o sustracción de pertenencias, 3.9% en eventos deportivos y 0.4% por acoso.

Tabla VIII.2. Actos violentos en el plantel

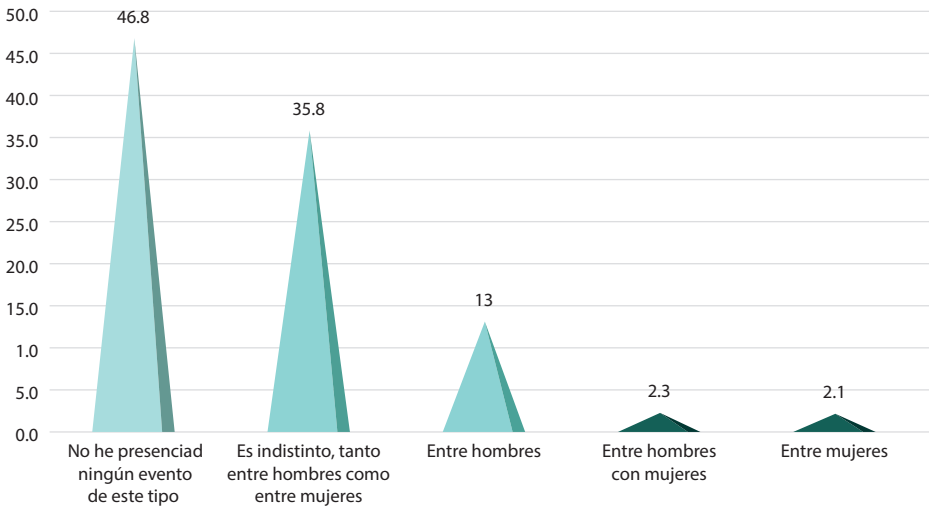
Los eventos o actos de violencia que usted ha presenciado en el plantel han obedecido a alguna de las siguientes causas:	Porcentaje
Acoso	0.2
<i>Bullying</i> (discriminación física o racial)	18.5
En los eventos deportivos	3.9
Indistinto	0.2
Machismo	0.2
Muchas mujeres hemos presentado un tipo de violencia llamado acoso tanto por compañeros como por maestros	0.2
No he presenciado ninguna de estas situaciones	64.6
Nos ofenden o nos exponen frente a clase	0.2

Figura VIII.7. ¿Considera usted que en el plantel se vive un clima de violencia?



FUENTE: elaboración propia a partir de la encuesta de ciudadanía.

Figura VIII.8. Cuando se presentan en el plantel, estos hechos de violencia se dan más...



FUENTE: elaboración propia a partir de la encuesta de ciudadanía.

Relaciones afectivas	7.3
Robo o sustracción de pertenencias	4.5

FUENTE: elaboración propia a partir de la encuesta de ciudadanía.

No obstante que el fenómeno de las manifestaciones violentas en el plantel, según los estudiantes encuestados, se manifieste en casos aislados, el hecho de que no exista una instancia que se encargue permanentemente de coadyuvar a la prevención, contención y atención a la comisión de hechos violentos, abre la posibilidad de que estas situaciones puedan llegar a incidir en la interrupción de las TE en algunos estudiantes. Por lo que monitorear y anticiparse a la situación es recomendable y necesario.

Reglas de vestimenta y presentación personal

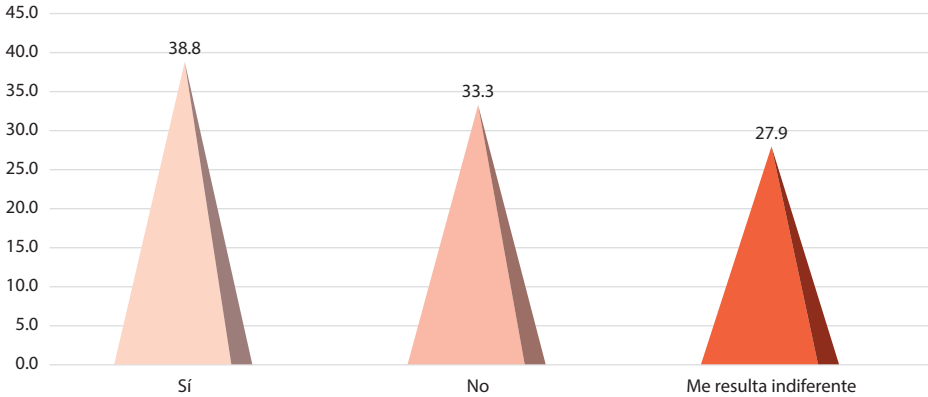
El CBTis No. 76 ejerce un especial control y revisión del uniforme al momento de ingresar a sus instalaciones. Esto en respuesta a las demandas recurrentes de los padres de familia y del personal docente, quienes consideran que, de no cuidar adecuadamente los accesos, personas ajenas al plantel pueden ingresar y poner en riesgo la integridad física de los miembros de la comunidad o, por lo menos, alterar el orden. Una de estas medidas ha sido el control estricto sobre el uso y la portación correcta del uniforme por parte de los(as) estudiantes, para poder ser admitidos en las instalaciones. Sobre esto, 46% de los jóvenes considera que las medidas son apropiadas, a 33.8% le resulta indiferente, mientras que a 20.3% le parece inapropiado (véase figura VIII.9). Por otra parte, en relación con el uso obligatorio del uniforme, 38.8% señaló que simpatiza con el uso, 33.3% no simpatiza y al resto le resulta indiferente.

Figura VIII.9. La escuela ejerce un especial control y revisión del uniforme sobre los estudiantes al momento de ingresar al plantel. ¿Esto lo considera apropiado?



FUENTE: elaboración propia a partir de la encuesta de ciudadanía.

Figura VIII.10. ¿Usted simpatiza con la disposición del plantel con relación a que exista un uniforme de uso obligatorio para los estudiantes?



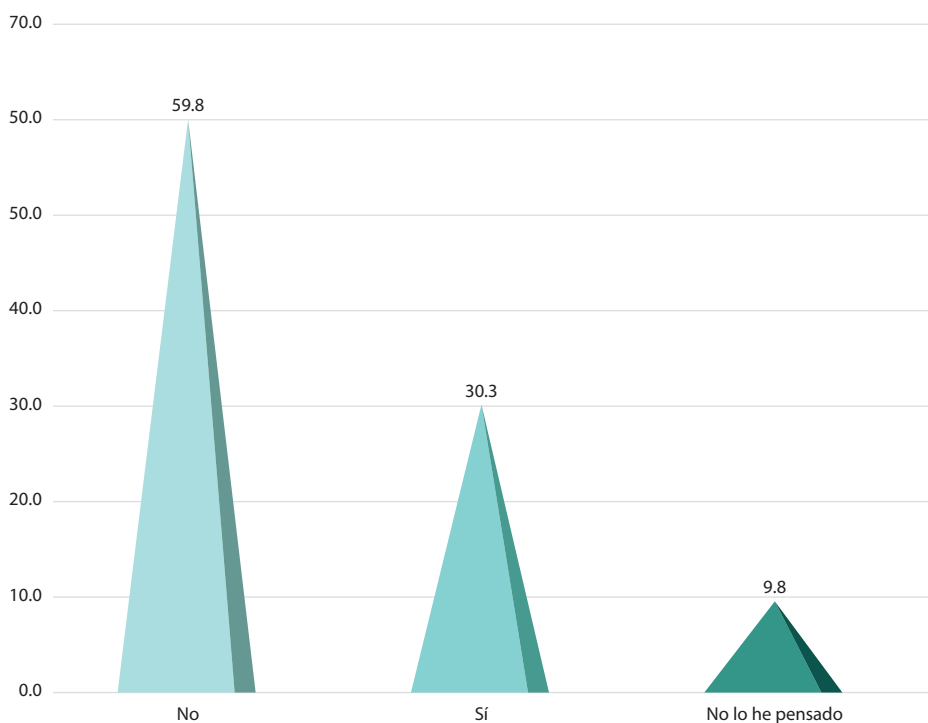
FUENTE: elaboración propia a partir de la encuesta de ciudadanía.

Además, 59.8% de los encuestados señaló que no considera una ventaja el uso obligatorio del uniforme, mientras que 30.3% considera que sí lo es (véase figura VIII.11). En contraste, 41.6% cree que el uso del uniforme ayuda a hacer menos visibles las diferencias económicas y 29.7% no lo considera así (véase figura VIII.12).

Cuando se habla acerca de las normas que tienen que ver con el uso correcto y completo del uniforme y el aspecto físico para poder ingresar y

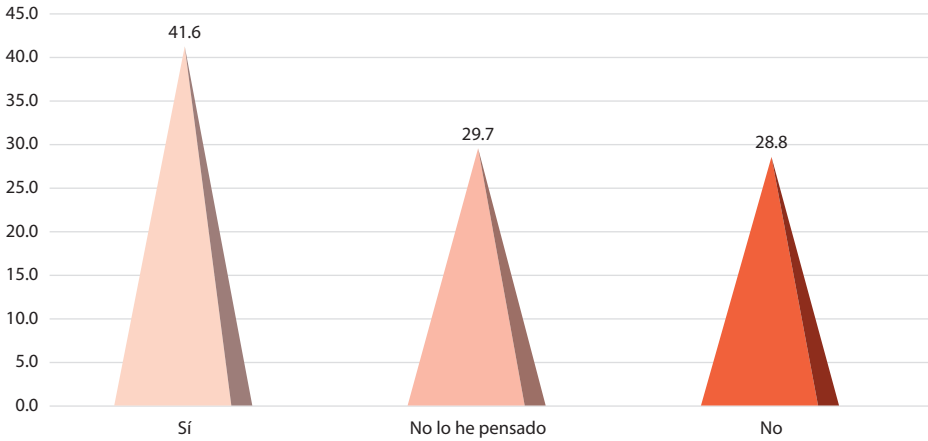
permanecer dentro de las instalaciones del plantel, hay más jóvenes que simpatizan con dichas medidas; sin embargo, no es una diferencia grande con aquellos a los que no les gusta. La mayoría dijo que no encuentra ventajas al usarlo, pero sí cree que ayuda a que no sean notorias las diferencias económicas entre los estudiantes y, a pesar de no estar de acuerdo, tampoco les resulta problemático cumplir con su uso.

Figura VIII.11. *¿Considera que el uso del uniforme representa alguna ventaja para los estudiantes?*



FUENTE: elaboración propia a partir de la encuesta de ciudadanía.

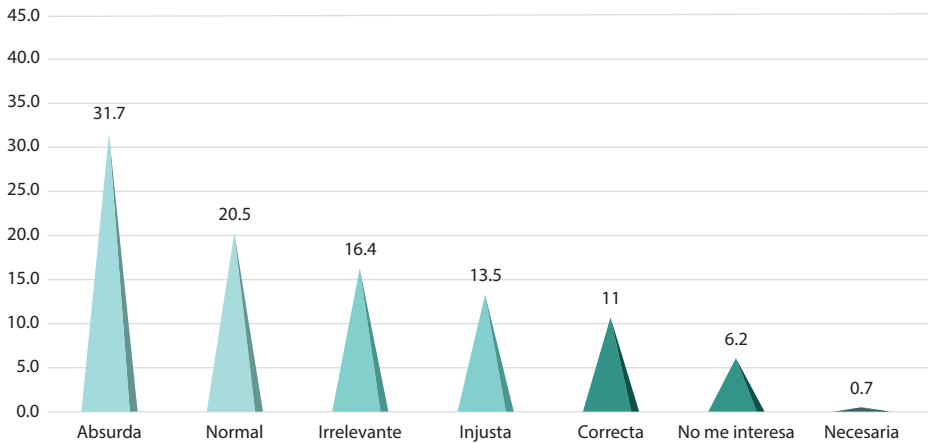
Figura VIII.12. *¿El uso del uniforme cree usted que ayuda a hacer menos visibles las diferencias económicas entre los estudiantes?*



FUENTE: elaboración propia a partir de la encuesta de ciudadanía.

Para tener acceso al plantel, se exige a los estudiantes no tener el pelo pintado de determinados colores; 31.7% de los encuestados considera absurda esta disposición, 20.5% lo considera normal, para 16.4% es irrelevante, a 13.5% le parece injusta, 11% expresó que es correcta, a 6.2% no le interesa y sólo 0.7% lo considera necesario.

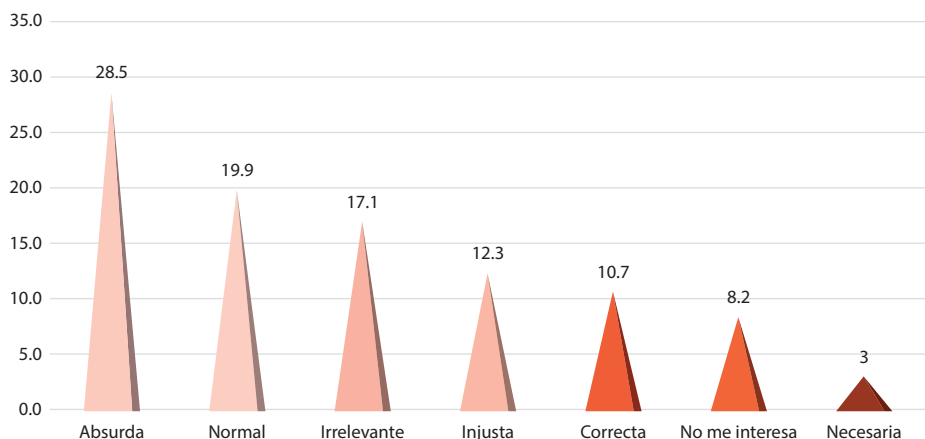
Figura VIII.13. *Para ingresar al plantel, se exige a los(as) estudiantes no tener el pelo pintado de determinados colores. Esta disposición a usted le parece...*



FUENTE: elaboración propia a partir de la encuesta de ciudadanía.

Sobre la prohibición para que los hombres puedan ingresar al plantel con aretes, argollas, piercing, etcétera, 28.5% cree que es absurdo, 19.9% normal, 17.1% irrelevante, 12.3% injusto, 10.7% expresó que es correcta, a 8.4% no le interesa, mientras que sólo 3% lo considera necesario.

Figura VIII.14. ¿Qué opina de la prohibición para que los hombres ingresen al plantel con aretes, argollas, piercing, etcétera?

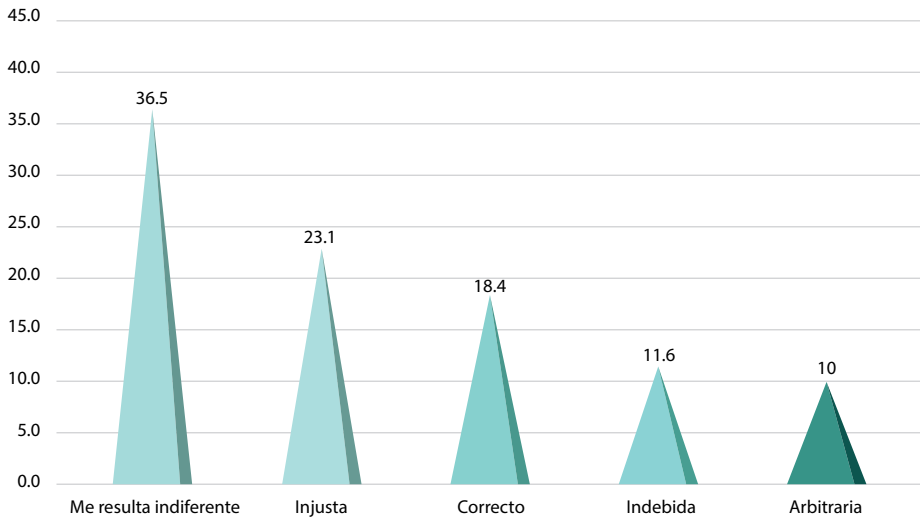


FUENTE: elaboración propia a partir de la encuesta de ciudadanía.

Caso contrario con lo relacionado al uniforme, es la opinión del estudiantado respecto al uso de tatuajes, piercings y color de cabello. Sobre este tema la mayor parte de los(as) encuestados(as) señalan inconformidad con el hecho de que no se les permita entrar a la escuela con tatuajes o perforaciones. Lo mismo sucede cuando se les pregunta sobre su sentir acerca de que no se permita el ingreso a los varones si tienen el cabello pintado, pues lo consideran arbitrario o absurdo (véase figura VIII.15).

Los jóvenes no presentan problemáticas con las normas de la escuela, más que con aquellas que tienen que ver con el aspecto físico. Quizá esto es una forma de las nuevas generaciones de tratar de cambiar tabúes o estereotipos alrededor de la apariencia física de las personas. Es una oportunidad para repensar si este tipo de normas dentro de una institución educativa de bachillerato ayudan a la formación académica de los jóvenes o son resultado de paradigmas sociales estructurantes que pueden llegar a cuartar la subjetividad de los estudiantes.

Figura VIII.15. *La prohibición para que los estudiantes puedan ingresar tatuados a la escuela, le parece...*



FUENTE: elaboración propia a partir de la encuesta de ciudadanía.

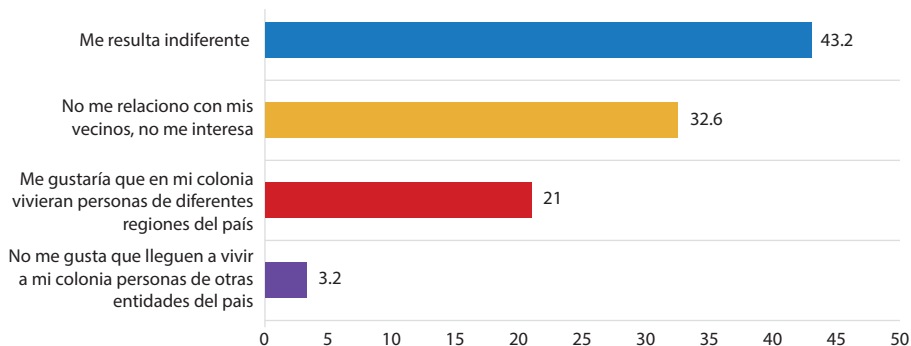
A partir de 2006 el municipio donde se asienta el plantel se ha visto inmerso —como muchos otros del país— en una oleada de violencia social e inseguridad, que han colocado a la localidad en los primeros lugares de incidencia delictiva, como ya se apuntó al inicio de este trabajo. El crecimiento acelerado de la población —vía flujos migratorios—, más la expansión de la localidad con la creación de colonias periféricas y sin una estrategia y estructura de seguridad ciudadana de prevención y persecución del delito, ha hecho de esta ciudad un lugar inseguro para vivir. Las nuevas colonias periféricas han llegado a poblarlas residentes de las entidades federativas, sobre todo de Guerrero, Estado de México y Oaxaca.

Sobre el lugar de procedencia de sus vecinos, a 43.2% de los encuestados le resulta indiferente, 32.6% no se relaciona con sus vecinos y, por lo tanto, no le interesa quién llegue a vivir en su barrio, colonia o calle. A 21% le gustaría que en su colonia vivieran personas de diferentes regiones del país, mientras que a 3.2% no le gustaría (véase figura VIII.16).

Morelos, particularmente el municipio de Cuautla, es un lugar al que, a partir de 1985, han llegado muchos inmigrantes. Hay amplios sectores de la población que consideran esto como una ventaja, pero también hay quie-

nes opinan que es un problema y el origen de la inseguridad social en el municipio; por ende, están inconformes.

Figura VIII.16. *Indique con cuál de las siguientes afirmaciones sobre el lugar de procedencia de sus vecinos se identifica*



FUENTE: elaboración propia a partir de la encuesta de ciudadanía.

Ante esta situación, a 45% de los(as) encuestados le resulta indiferente si llegan o no personas a radicar a Cuautla y de dónde provengan, en tanto que 32.6% preferiría que las personas que llegan a radicar a Cuautla fueran de cualquier otra parte del mundo; 8.5% considera que es mejor que sean del estado de Morelos y sólo de algunas otras entidades federativas del país; 6.8% prefieren que sean sólo del estado de Morelos; 5.4% señaló que preferentemente lleguen personas de países como Estados Unidos de América o Canadá; sólo 1.2% indicó que le gustaría que lleguen de países europeos y 0.4% de países sudamericanos (véase tabla VIII.3).

A más de 50% de los(as) encuestados(as) no le parece relevante tomar en cuenta de qué lugar provienen las personas que llegan a radicar a Cuautla.

Se puede inferir sobre la identidad de los estudiantes que la mayoría tiene un sentido de pertenencia fuerte como mexicano, no, así como morelense o cuautlense, y menos como americanos. Además, para un porcentaje elevado de los jóvenes es indiferente el lugar de procedencia de las personas de su entorno. Sin embargo, aquellos a los que sí les interesa muestran preferencia por que lleguen a radicar a Cuautla personas de la entidad, de algunas entidades federativas del país o de países como Estados Unidos, Canadá o naciones europeas.

Tabla VIII.3. *Preferiría usted que las personas que llegan a radicar a Cuautla fueran:*

De cualquier parte del mundo	32.6
De países europeos	1.2
Del estado de Morelos y sólo de algunas otras entidades federativas del país	8.5
Me resulta indiferente si llegan o no personas a radicar a Cuautla y de dónde provengan	45
Preferentemente de países como Estados Unidos de América o Canadá	5.4
Preferentemente de países sudamericanos	0.4
Sólo del estado de Morelos	6.8

FUENTE: elaboración propia a partir de la encuesta de ciudadanía.

No obstante los prejuicios, sobre todo de la gente adulta de la localidad, en el caso de los estudiantes del plantel, puede percibirse una actitud que oscila entre el respeto al origen y procedencia del otro, del migrante, y hasta la indiferencia. Éstos son aspectos que sin duda abonan a una actitud ciudadana en ellos.

El tendedero, espacio de participación

Es importante hacer notar, en el marco del tema de la participación del estudiantado en acciones, actividades o eventos, donde se incorporan por iniciativa propia, lo sucedido con motivo de la conmemoración del día Internacional de la Mujer. Desde 2019 las estudiantes han colocado en una pared del plantel lo que han denominado “El Tendedero Literario”, posiblemente inducidas por esta misma práctica realizada sobre todo en la Ciudad de México, que han visto en la televisión.

El nombre con el que se dio origen a esta práctica fue “El tendedero del Acoso” y tuvo sus inicios en la capital de la república en la década de 1970 dentro del ámbito del arte feminista, cuya finalidad fue —y sigue siendo— darle voz a las mujeres, niñas y adolescentes cuyos problemas no eran escuchados ni atendidos por las autoridades, a fin de combatir el sexismo con el arte. Su propósito es visibilizar temas no atendidos, ignorados o naturalizados.

Posteriormente esta práctica fue siendo apropiada en distintos ámbitos como una herramienta de denuncia y ha evolucionado al grado de ser —en

distintos lugares como la vía pública y universidades— una actividad espontánea, no coordinada ni mediatizada por la autoridad.

Llama la atención que, en el caso del CBTis No. 76, esta actividad se realiza por iniciativa de las propias estudiantes. No hay participación visible de profesoras o trabajadores. La organización corre a cargo de estudiantes del sexto semestre y, aunque congrega solamente a unas 20 o 30 participantes, quienes pegan en una pared sus carteles (todos elaborados por ellas a mano), atraen las miradas de más compañeras y de algunos varones, quienes se acercan a leerlos. El contenido de los carteles y hojas que colocan en el tendedero son, casi en su totalidad, leyendas, pensamientos y frases propias de la lucha feminista y de los comités de madres de desaparecidas. En este año (2023) en el tendero se colocaron alrededor de 85 mensajes, de los cuales sólo dos tuvieron destinatarios con nombres y apellidos.

Cabe precisar que las estudiantes pertenecientes a la cohorte bajo estudio no contaron con la posibilidad de participar en esta actividad, primero porque ingresaron en el mes de agosto del 2019; y aunque en marzo del 2020 se colocó el tendedero, ellas estaban recién ingresadas, apenas cursando el primer semestre, y después se vino el confinamiento escolar provocado por la pandemia. En el sexto y último semestre, cuando regresaron al plantel, la modalidad fue híbrida, lo que propició que pocos(as) jóvenes acudieran personalmente a tomar sus clases. La asistencia durante ese semestre fue bastante irregular.

Esta actividad es de lo único o poco rescatable que se puede reconocer como una acción enmarcada por la iniciativa del estudiantado, particularmente de las jóvenes. De las dos consignas o denuncias que colocaron, donde se alude a varones, en uno de los casos se trató de un ataque más que de una denuncia a la sexualidad de un estudiante, lo cual resulta una conducta reprobable. En el segundo caso la referencia o señalamiento público a un docente no permite avizorar ninguna falta de éste hacia las estudiantes, por lo que consideramos que la tolerancia para la manifestación y libre expresión de las ideas tiene también sus riesgos. No obstante, una actitud permisiva de la autoridad del plantel es mejor que la censura, ya que ésta no coadyuva a la formación ciudadana de los(as) jóvenes.

Comentarios finales

En lo que va del siglo XXI la EMS ha sido objeto de cambios y ajustes, aunque pareciera que ninguno de ellos se ha implementado bajo las condiciones necesarias como para esperar mejores resultados que los hasta hoy alcanzados. Hoy estamos a las puertas de una nueva transformación del marco curricular común (MCC) en el contexto de la denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM), con cambios que se implementarán, a nivel nacional, a partir del ciclo escolar 2023-2024.

Esta nueva transformación arriba y se encuentra con un rezago acumulado importante, empezando por no haber logrado el Estado mexicano la universalización de este tipo educativo a toda la población mexicana de entre 15 y 17 años y, además, con el impacto negativo que dejó en todo el SEN la pandemia por COVID-19.

Uno de los diagnósticos autocríticos más completos realizados y expuestos en diversos foros a nivel nacional por la subsecretaría de EMS, particularmente por su titular, el entonces subsecretario Rodolfo Tuirán, reiteró lo que, con base en su experiencia al frente de dicha dependencia, han sido los principales problemas y desafíos que aquejan a la EMS y que urge atender: baja cobertura en el servicio, abandono escolar galopante, inequidad y exclusión en la cobertura y la atención, aprendizajes insuficientes y carentes de significado, débil profesionalización docente, trayectorias educativas interrumpidas, falta de pertinencia en la formación de los jóvenes, baja calidad de los servicios educativos, infraestructura y equipamiento deficiente y obsoleto y la prevalencia de conductas de riesgo.

A esos rezagos ahora hay que agregar una EMS enmarcada en una política de extrema austeridad en el presupuesto destinado a ella, lo cual se ha traducido en la cancelación de programas, la suspensión de la expansión en la construcción de nuevos espacios educativos, la casi desaparición en la inversión para la formación y capacitación del personal docente y la cancelación de un programa de estímulos al desempeño docente, por citar lo más urgente. Y todo esto a costa de la transferencia de parte de esos ahorros hacia el Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez.

Por supuesto que en un país donde la desigualdad económica es palpable en todos los ámbitos del bienestar social un programa de becas económicas dirigido a estudiantes de instituciones públicas puede resultar un paliativo, siempre y cuando el monto y la puntualidad en la entrega del recurso sea oportuno. Sin desdeñar el actual programa de transferencias económicas, este podría tener un mayor impacto si, en lugar de tener un enfoque universal, la asignación fuera focalizada: menos becas (exclusivamente para quienes más lo requieren) con un mayor monto (para que realmente marquen la diferencia para poder seguir dentro de la escuela). Hoy en día entregar las becas de manera universal resulta un dispendio con cierta sospecha de estrategia política electoral.

Los recursos públicos que el Estado canaliza vía presupuesto a la tarea educativa no deben ser vistos como un gasto. Son, por muchas razones, una inversión aplicada al bien máspreciado con que cuenta una sociedad: su población. No entender lo que significa enriquecer la formación del capital humano es definitivamente ser muy corto de miras.

Ante la inminente implementación de la reforma del MCC, su anunciada transformación hace concebir cada vez menos esperanzas y no por fatalismos o pesimismos sistemáticos, sino porque los datos, los números y las acciones en los últimos cuatro años no alcanzan para imaginar la viabilidad de una mejora real y objetiva de la EMS.

Por lo pronto el mismo presidente ha reconocido que uno de los principales problemas que enfrenta este tipo educativo es su fragmentación en tantos subsistemas, diversos y difíciles de coordinar y operar. Entonces, ¿acaso la NEM se encuentra “bordando” los últimos ajustes en la EMS sobre una situación que ha impedido e impide su cabal funcionamiento? El resultado esperado no es para ser muy optimistas.

En México, dentro de la línea de trabajo denominada *estudios de estudiantes*, los estudios de trayectorias escolares (TE) han comenzado a tomar una dimensión diferente, pasando de ser del agregado de datos estadísticos con el que las áreas de planeación de las instituciones educativas tienen que cumplir para las evaluaciones de indicadores preestablecidos, a ser una visión —sin descartar lo cuantitativo— más de corte cualitativo, más para comprender que para mostrar y demostrar resultados, rescatando el trayecto particular de los individuos pertenecientes al conglomerado.

Estos estudios de TE permiten buscar y trabajar en una diversa variedad de objetivos inmediatos, a mediano y largo plazo, articulando la interacción entre el ámbito donde se desempeña el sujeto y sus aspiraciones y, sobre todo, sus expectativas mediadas en su proyecto de vida. Para los estudios de TE, el seguimiento —y en algunas ocasiones, el acompañamiento— de los(as) jóvenes en su paso por la escuela tiene como propósito analizar, entender y comprender el comportamiento, el desempeño y la valoración que hacen los bachilleres acerca de la formación obtenida en la institución que los recibió como adolescente y, tres años después, los egresa como ciudadanos(as).

En este recorrido se identifican aspiraciones, propósitos, saber qué llevó a estos(as) estudiantes a optar por realizar el bachillerato en el plantel, conocer qué es lo que estos adolescentes buscaron —y en qué medida lo encontraron—, con qué elementos y recursos se sintieron acompañados, saber cuáles fueron los principales obstáculos y tropiezos a los que se enfrentaron, en qué medida su familia fungió como una red de apoyo y sostén para que logaran un determinado tipo de TE (continua o ideal o intermitente) y sobre todo una formación para continuar su recorrido formativo académico o bien para incorporarse al mercado laboral como técnico profesional.

Lograr una aproximación a la identificación de las particularidades del complejo recorrido socializador y formativo que representó el bachillerato no sólo ennoblece el papel y la misión de la escuela, sino que aporta una riqueza de información que retroalimenta las tareas sustantivas y accesorias de un centro educativo. Este recorrido iniciado por 911 jóvenes en agosto de 2019, y concluido por 711 en junio del 2022, permitió conocer sucesos, acontecimientos, limitaciones y particularidades de cada joven en un con-

texto determinado económica, social, familiar y culturalmente que esbozó rumbos para seguir el trayecto, espacios para pausar el recorrido y ámbitos donde desempeñarse laboralmente o, por desgracia, el abandono del trayecto en la búsqueda de otras opciones o caminos, muchas veces inciertos.

Este trabajo permitió tomar distancia de la tentación homogeneizadora de concebir la TE de una sola manera, con un tiempo preestablecido y con un rendimiento deseable. Si bien es cierto que se puede hablar de la TE de la cohorte 2019, ésta se encuentra conformada por trayectos particulares, sujetos o determinados por múltiples variables, lo cual no puede —y no debe— estigmatizar los otros tipos de recorrido que hacen los(as) jóvenes por el bachillerato.

Hay que considerar los antecedentes formativos con los que llegan a la escuela, las particularidades de cada joven, los ritmos individuales de aprendizaje, las redes de apoyo que rodean al estudiante, el contexto familiar en el que se desarrolla el(la) joven, las condiciones que rodean su cotidianidad e incluso el papel que desempeña cada uno(a) de los(as) diferentes docentes que acompañan —o tienen que enfrentar—. Los(as) bachilleres son aspectos que van a marcar, a incidir definitivamente en el tipo de TE de cada uno(a) de ellos(as). Los trayectos son heterogéneos, intermitentes, variables y contingentes.

La ruta trazada al iniciar esta aventura se vio, paradójicamente, obstaculizada y enriquecida al mismo tiempo con la emergencia de un fenómeno inédito, que cambió la vida a todos los seres humanos. Definitivamente existe un antes y un después del surgimiento de la pandemia por COVID-19. El hecho de haber planeado seis semestres para seguir y acompañar a los miembros de la cohorte en su recorrido o trayecto escolar, los eventos por todos conocidos, experimentados y hasta sufridos, hizo muy disminuida nuestra intervención, puesto que la escuela se mantuvo cerrada cuatro semestres (dos de los tres años que dura el bachillerato) y en el sexto y último semestre la modalidad de trabajo fue la denominada híbrida. En resumen, el estudiantado sólo estuvo presente físicamente en la escuela un semestre completo, el primero.

Un aspecto importante en la vida de estos jóvenes fue sin duda el relacionado con el impacto psicológico y socioemocional como resultado del aislamiento que impuso la necesidad de garantizar la supervivencia. Somos

seres humanos que nos hacemos, rehacemos y nos reproducimos socialmente, y ante la emergencia sanitaria tuvimos que renunciar, en buena medida, a nuestra vocación de vida, a continuar interactuando socialmente, con todo el impacto negativo en el desarrollo cognitivo, socioemocional y afectivo.

El fenómeno disruptivo que “encerró” el proceso escolar en los domicilios sin duda abrió, en esta investigación, otras posibilidades para aprender y conocer aspectos obviamente inimaginables, así como para derrumbar ideas preconcebidas y develar situaciones que se asumían como descontadas. Todo ello, no sin la pena y el dolor que representó esta pandemia para muchos integrantes de la comunidad escolar, materializado en fuertes crisis económicas en la mayoría de las familias, enfermedades y decesos de estudiantes o de algunos familiares y la necesidad de toda una recomposición sobre la marcha para garantizar la supervivencia, situación que para algunos pospuso su TE, para casi todos representó una pérdida de aprendizajes y para otros significó la cancelación definitiva de su trayecto formativo escolarizado.

Sin duda las enseñanzas y aprendizajes que a pasos acelerados y con un amplio desconocimiento tuvimos que asimilar ante la pandemia fueron muchos y muy diversos, desde los más elementales para no contraer el contagio (todos los protocolos de salud, incluido el distanciamiento social) hasta el tener que confrontarnos de manera real y cotidiana con la muerte. Todos sabemos que nadie es inmortal; sin embargo, la experiencia por la que atravesamos nos ubicó de manera drástica y permanente en nuestra fragilidad y vulnerabilidad. La posibilidad de contagiarnos y fallecer estuvo a flor de piel más que nunca y la incertidumbre ante el empeoramiento o control de la situación, y cuándo, fueron factores que sin duda afectaron emocionalmente.

Fue interesante conocer de voz de los(as) estudiantes la forma en que se presentó el cambio en su percepción a partir del paso a la modalidad de “escolarización remota emergente”. Las primeras semanas las asumieron como una extensión del periodo vacacional de Semana Santa; sin embargo, a medida que pasaba el tiempo y que los efectos de la pandemia mostraban estragos más fuertes y lamentables, tuvieron una apreciación diferente. Comenzaron —algunos de ellos(as)— a preocuparse porque hubo docentes que no se conectaban sincrónicamente o, si lo hacían, sólo era para encargarles trabajos o tareas.

La diversidad de situaciones que se presentaron entre el estudiantado durante la pandemia fue amplia. Estaban aquellos que quedaron aislados por no contar con las condiciones (falta de equipo o conectividad); quienes, teniendo las condiciones, no se conectaban por diversas causas, incluso en algunos casos, por tener que incorporarse a alguna actividad lucrativa para apoyar al gasto familiar; los que se conectaban, pero no abrían su cámara, y los menos, quienes seguían de manera sincrónica sus clases.

De acuerdo con resultados que arrojó la encuesta ENCOVID-19, resultados mayo de 2020 a octubre de 2021, la pandemia llevó a que 69% de los hogares (con hijos) tuvieran una reducción de sus ingresos durante la fase más crítica de la pandemia. Todavía a finales del año 2021, 45% seguía reportando una reducción en los mismos.

Es notable que en los hogares con niños o adolescentes se evidenciaran los mayores impactos, pues 71% reportó una reducción en el ingreso familiar. Entre ellos, 40% declaró que algún miembro de la familia perdió su empleo o fuente de ingresos. En octubre de 2021, 8% de los hogares reportaron que algún miembro de la familia no se inscribió a la escuela para el ciclo escolar (2021-2022): 50% de la población que abandonó la escuela tenía entre 14 y 17 años, de los cuales 53% fueron hombres.

La encuesta reveló que, por lo menos en 14% de los hogares, alguien abandonó la escuela en el ciclo escolar 2020-2021. Entre los que reportaron abandono escolar, las razones mencionadas fueron la falta de recursos económicos (31%), carencia de internet o computadora (21%) o sentir que no estaban aprendiendo (9%).

Existen considerables divergencias sobre la proporción de mujeres y varones de cada nivel educativo, que lograron regresar a clases presenciales a finales del 2021. Las familias encuestadas reportaron que, en el caso del bachillerato, 30% regresó en modo presencial, 9% diariamente, 27% cada tercer día y 35% una semana sí y otra no.

En los hogares con niñas, niños y adolescentes que permanecieron en la escuela, 96% lo hizo mediante educación a distancia, 77% por internet y 21% mediante televisión. En estos hogares 76% reportó contar con recursos suficientes para continuar la educación a distancia, mientras que el resto señaló que sus limitaciones fueron la falta de acceso a internet (52%), carecer de computadora (51%) y falta de seguimiento por parte de los maestros (31%).

Al preguntar sobre la valoración del aprendizaje con las clases a distancia respecto a las clases presenciales, 19% de los hogares consideró que es mejor o mucho mejor, 8% regular, 58% peor y 15% mucho peor (UNICEF, 2021).

Una revelación para el equipo de investigación fue el saber que una estrategia que implementaron los(as) bachilleres frente a la dificultad que les representaba algún tema fue el trabajo colaborativo. No tenían la confianza de consultar a sus docentes, pero entre ellos(as) interactuaban y de esa manera lograron resolver dudas y problemas durante el periodo de confinamiento.

Un aspecto digno de ser recuperado es la situación generalizada hacia el cuarto semestre de confinamiento en cuanto a la revaloración que hicieron los(as) jóvenes de la escuela como espacio físico no sólo de trabajo en aula, sino como el lugar de encuentro con sus pares, el deseo de regresar a la presencialidad en sus clases y la necesidad de reencontrarse con sus docentes. Sin embargo, todavía tuvieron que esperar el cuarto semestre de confinamiento y en el sexto experimentaron una nueva modalidad denominada híbrida, la cual resultó ser caótica e improductiva.

Los saldos de la pandemia aun no los conocemos, están todavía por conocerse. Lo experimentado hasta ahora, fueron los efectos inmediatos de un fenómeno que golpeó y lastimó seriamente a toda una generación de jóvenes, al grado de enturbiar su porvenir. Sin duda alguna realizar este estudio de TE en el bachillerato nos prodigó una gran cantidad de información, lecciones y aprendizajes valiosos.

En primer lugar, los integrantes del equipo de trabajo de la red de investigación educativa del plantel constatamos permanentemente el valor que representa contar con información actualizada. Resulta indispensable, no sólo para realizar investigación educativa, sino también para poder enfrentar los problemas escolares, contar con bases de datos de fácil acceso que puedan socializarse entre los(as) docentes.

Pensar en el trabajo colegiado docente, sin acceso oportuno y pertinente a fuentes de información escolar es cancelar la posibilidad de que el profesorado se involucre en los problemas escolares más acuciantes y sobre todo que asuma retos y compromisos con sus pares en las reuniones de academia. Continuar asistiendo a dichas reuniones exclusivamente para

recibir información administrativa es desaprovechar un enorme potencial del personal docente.

El liderazgo directivo como incentivo, como motivación e inducción de los docentes hacia el trabajo colegiado, resulta indispensable. No basta con que los directivos programen puntualmente las sesiones de academia. Es necesario su involucramiento horizontal en las sesiones para que se enteren, de viva voz, sobre lo que opinan sus docentes, para dialogar con ellos(as) y respetar los acuerdos emanados de dichos órganos colegiados.

El trabajo de las áreas de apoyo de servicios escolares y personal docente con descarga puede incidir en la detección y atención de aquellos(as) que se encuentren en riesgo de abandonar los estudios. La diferencia entre los tipos de TE radica, en buena medida, en los hábitos de estudios y organización del tiempo de los estudiantes. Generar un programa de cursos remediales permanentes de aquellas materias con mayores índices de reprobación puede marcar la diferencia. Capacitar a los(as) jóvenes en las diferentes técnicas para estudiar, preparar una presentación, elaborar infografías, gráficos, resúmenes y preparar exámenes, son técnicas que pueden lograr un impacto favorable en aquellos que carecen de estas habilidades.

Por otra parte, pero igualmente importante, la atención de la esfera socioemocional resulta fundamental para los jóvenes. Más que cumplir con el requisito de cubrir fichas de trabajo del programa Construye T, es necesaria una atención real, con tutores(as) sensibilizados(as) y capacitados(as) para tal efecto; sobre todo, resulta indispensable aumentar el número de horas semanales de la acción tutorial. No hacerlo es simplemente caer en la simulación o, en el mejor de los casos, en el cumplimiento de disposiciones administrativas.

La atención socioemocional puede resultar un apoyo para el estudiantado que carece de redes de protección socioafectiva en sus hogares. Sin embargo, un docente, por el simple hecho de tener un cuadernillo de trabajo, no está capacitado para atender un área tan delicada como ésta. Nadie puede dar lo que no posee; si un docente no sabe administrar sus emociones, ¿cómo puede enseñarles a sus estudiantes a hacerlo?

Contar con estudiantes de alto promedio escolar, o por lo menos estudiantes escolarmente regulares (que no adeuden materias), es aceptable y deseable, pero no es suficiente. Buscar el desarrollo integral es una tarea y

misión del bachillerato, sobre todo contando con que, para algunos(as) de ellos(as) —quizá muchos—, puede llegar a ser el último tramo de escolarización que atravesarán en su vida antes de incorporarse al mundo del trabajo antes de que comiencen a asumir una serie de responsabilidades.

El bachillerato es una etapa de suma importancia para la formación ciudadana de los(as) jóvenes, si bien ésta debe desarrollarse desde los niveles educativos básicos, al salir de la EMS la mayoría de los(as) estudiantes son ya mayores de edad, es decir, son ya ciudadanos(as). En otras palabras, el bachillerato es el nivel educativo del cual egresan los(as) jóvenes que se convierten en ciudadanos(as); es por ello que se debe prestar especial atención a dicha formación. La conceptualización y concepción de dicha formación pone énfasis en la necesidad de que ésta debe darse en un entorno empírico que propicie el desarrollo de un conjunto de prácticas y habilidades necesarias para que puedan ejercitarse como ciudadanos y prepararlos para su incidencia en el entorno en el que se desenvuelven.

Como institución de EMS, uno de los propósitos es formar ciudadanía en sus estudiantes. La escuela debe aprovechar o generar espacios donde los(as) jóvenes puedan ejercitar y formarse como ciudadanos de una manera participativa, responsable, solidaria, informada, crítica, exigente de que se respeten sus derechos, responsable de cumplir con sus obligaciones y consciente de asumir las consecuencias de sus actos. Hablamos de jóvenes formados(as) en una cultura de la legalidad y preparados(as) para desenvolverse en un estado de derecho.

La escuela puede —y debe— acompañar en dicha preparación, escuchar y considerar sus opiniones y respetar sus decisiones. Esta tarea aparece en los documentos de política educativa del actual gobierno federal, planteando como aspiración que los(as) egresados(as) del bachillerato sean ciudadanos(as) integrales, responsables y preparados(as) para continuar con la educación superior o integrarse al mercado laboral.

En la medida de lo posible y atendiendo las motivaciones de docentes interesados en realizar investigación educativa, es recomendable apoyar estas iniciativas localmente. Ciertamente es que estructuralmente no existen dichas condiciones, pero sería recomendable, a nivel de plantel, buscar alternativas y opciones para apoyar, respaldar e impulsar propuestas docentes de investigación en dicho sentido. Hay que contar con docentes interesados,

no sólo por hacer bien su trabajo magisterial, sino también por tratar de adquirir habilidades investigativas y desarrollarlas sobre problemas escolares al interior de la escuela, lo cual coadyuva a la formación de los(as) docentes, genera un clima propicio de trabajo colegiado y permite a la autoridad local establecer alianzas de trabajo en beneficio de la institución.

Las investigaciones sobre trayectorias escolares longitudinales en el bachillerato son valiosas por varias razones; por ejemplo, permiten identificar factores de riesgo y de éxito en el proceso formativo de los(as) estudiantes, ya que ofrecen la oportunidad de monitorear los distintos aspectos en su recorrido, tales como su rendimiento académico, habilidades y destrezas, intereses y motivaciones. Este tipo de estudios permite la posibilidad de tener un abanico de opciones para mejorar la toma de decisiones sobre cómo elevar el rendimiento de los estudiantes, apoyando su proceso con acciones, actividades y estrategias para sortear obstáculos, limitaciones o vacíos en su TE.

Un elemento importante que puede aportar este tipo de estudios es el despliegue de acciones para asegurar la equidad, identificando brechas y desigualdades para tomar medidas que permitan ofrecer las mismas oportunidades a los integrantes de toda una cohorte, independientemente de su origen socioeconómico, raza, género u otros factores.

Sin embargo, es necesario reconocer la existencia de situaciones por las cuales no son todavía muy frecuentes en el bachillerato, tales como falta de recursos, ya que la investigación en general, y este tipo de estudios en particular, demanda financiamiento y tiempo y puede ser difícil obtener los recursos necesarios para llevar a cabo una investigación completa. Si hay una falta de financiamiento para la investigación en el ámbito de la educación, puede haber menos investigaciones sobre las trayectorias escolares en el bachillerato.

Por otra parte, el tema es complejo por la diversidad de variables y factores que involucran lo que demanda la conformación de un equipo de trabajo. Otro aspecto que limita la realización y el avance es la carencia de datos disponibles, organizados, y digitalizados, además de la voluntad de compartirlos. En ocasiones, aun teniendo los recursos, la falta de interés por este tipo de estudios de largo aliento hace que no se opte por su realización.

El CBTis No. 76 cuenta con una tradición y un prestigio labrado a lo largo de casi medio siglo de formar generaciones de jóvenes. Es una opción

educativa demandada y valorada en el oriente del estado de Morelos. Sin duda tiene sus fortalezas, pero también sus debilidades y sus ventanas de oportunidad. Corresponde a la comunidad que actualmente labora en dicha institución mantener el buen nombre, cumpliendo su función y tarea de manera profesional, con ética y vocación de servicio público.

El prestigio no puede mantenerse de lo que otros hayan sembrado en el pasado. Año con año llegan adolescentes cargados de aspiraciones y expectativas, muchas alimentadas por sus familiares. Tienen el legítimo derecho y todo el merecimiento a recibir la mejor formación posible, en un marco de respeto y dignidad.

Finalmente, es necesario reconocer que el contexto que emergió en el marco de la pandemia alteró radicalmente las actividades y alcances previstos en la investigación que aquí hemos presentado. La capacidad de respuesta del grupo de trabajo de la red de investigación se vio rebasada y limitada por las condiciones y restricciones dictadas por la autoridad educativa federal. Habrá que considerar un nuevo ejercicio similar a éste, nutrido de las experiencias y alcances logrados para obtener los propósitos previstos.

Sobre los autores

César Darío Fonseca Bautista

Es doctor en Educación adscrito al subsistema de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). Es miembro del SNI del CONAHCYT, del COMIE y de las redes nacionales de investigación REDUVAL y RENISCE. Ha coordinado los libros: *Docentes, estudiantes y egresados del bachillerato tecnológico industrial en el Marco Curricular Común* (coeditado por Juan Pablos y la COSDAC) y *El trabajo colaborativo en la educación media superior* (publicado por la UAEM).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5308-1295>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Cesar-Dario-Bautista>

ACADEMIA: <https://independent.academia.edu/CFonsecaBautista>

Luz Marina Ibarra Uribe

Es doctora en Educación, profesora-investigadora de tiempo completo adscrita a la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Cuenta con reconocimiento al perfil deseable del PRODEP, es miembro del SNI del CONAHCYT, del COMIE y de las redes nacionales de investigación REDUVAL y RENISCE. Es responsable del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios Estratégicos Regionales”;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5308-1295>

GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.mx/citations?user=BZJ9rq-sAAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Luz-Ibarra-Uribe>

<https://www.luzmarinaibarrauribe.com/>

Bibliografía

- Backoff, E. (2018). Breve caracterización del Sistema Educativo Mexicano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 35-52. <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/67/268>
- Banco de México, Sistema de Información Económica. (2022). *Ingresos por remesas, distribución por municipio*. Banxico. <https://www.banxico.org.mx/SieInternet/consultarDirectorioInternetAction.do?sector=1&accion=consultarCuadro&idCuadro=-CE166&locale=es>
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Marcos, J., y Brenlla, J. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, (354), 341-368. https://www.researchgate.net/publication/277266847_Metas_academicas_del_alumnado_de_Educacion_Secundaria_Obligatoria_ESO_y_Bachillerato_con_alto_y_bajo_rendimiento_escolar/link/56cd809508ae85c8233de3dc/download
- Barranco, S., y Santacruz, M. (1995). *Los egresados de la UAA: Trayectoria escolar y desempeño laboral*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Becerra, C., y Morales, M. (2015). Validación de la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México. *Innovación Educativa*, 15(68), 135-153. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732015000200009&script=sci_abstract
- Becerra-González, C., y Reidl, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v17n3/v17n3a6.pdf>
- Benedicto, J., y Morán, L. (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud. <https://www.injuve.es/sites/default/files/serciudadanos.pdf>
- Banco Mundial (2013, diciembre). *BM/México: Continúan mejoras a educación media superior que cubre a más de 4 millones de estudiantes*. Washington D. C.: Banco Mundial.

- <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2013/12/16/wb-mexico-secondary-education-students>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Camelo, A., Sánchez, P., Vales, J., y Barrera, L. (2020). Aceptación social de alumnos con alto rendimiento académico en México: Aceptación social y alto rendimiento. *Psicumex*, 10(1), 92-102. <https://psicumex.unison.mx/index.php/psicumex/article/view/344>
- Canal 02 IIS-UNAM (2021, septiembre). *Congreso "Aspiraciones de jóvenes universitarios en contextos de desigualdad"* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=0Ak5or-A6p8>
- Canal de Profesores del DIE-CINVESTAV (2022, diciembre). *Simposio Reformas Educativas 1990-2022 "Comparaciones y contrastes en la historia reciente: La educación media superior: diversidad institucional, equidad, calidad"* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Hh27hLcpwJs>
- Cantonnet, M., Berbegal, J., y Aldasoro, J. (2013). Análisis de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a través de las encuestas de satisfacción del alumnado: El caso de la asignatura de Seguridad y Prevención de Ingeniería de la Edificación de la Universidad del País Vasco (España). *Tendencias Pedagógicas*, (21), 119-132. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/19479?>
- Casanova, S. (2021). Motivación académica durante el confinamiento por COVID-19 en estudiantes de educación superior. *Revista de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas*, 6(12), 64-74.
- Castillo, H., y La Rosa, C. (2020). Formación educativa de una sociedad alterna ante el COVID-19: Una mirada desde los derechos humanos. *Revista Arjé*, 14(26), 124-138. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arje26/art07.pdf>
- Castro, M., Rodríguez, A., y Smith, M. (2014). *La construcción de la ciudadanía en la educación media superior*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- CEPAL (2004). Las tensiones y paradojas, en *La juventud en Iberoamérica: Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile: CEPAL.
- (2006). *Hacia la ampliación del marco de análisis de la educación en el contexto del seguimiento de los objetivos de desarrollo del milenio*. Santiago de Chile: CEPAL. <https://www.cepal.org/es/eventos/reunion-de-expertos-educacion-hacia-la-ampliacion-del-marco-de-analisis-de-la-educacion-en>
- Chaín, R. (1995). *Estudiantes universitarios. Trayectorias escolares*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Coneval (2020). *Informe de pobreza y evaluación 2020. Morelos*. México: Coneval. https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_Morelos_2020.pdf
- (15 de diciembre 2022). Evaluación de procesos del Programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez (Comunicado 24). <https://>

- www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2022/COMUNICADO_24-EVALUACION_PROCESOS_BECA_MEDIA_SUPERIOR.pdf
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Crescimbeni, C. (2015). Educación y ciudadanía en el siglo XXI. *Revista Sociedad Argentina de Análisis Político*, 9(2), 267-291. <https://www.redalyc.org/pdf/3871/387143598002.pdf>
- Crovi, D. (2019). Prólogo, en López, R., Hernández, D., y Ortega, J. (coords.). *Educación y contingencia por COVID-19*. Xalapa: Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdh/files/2021/11/Libros-Educacio%CC%81n-y-contingencia.pdf>
- Cyrulnik, B. (2001). Introducción, en *La maravilla del dolor: El sentido de la resiliencia*. México: Granica, 9-26.
- De Ibarrola, M. (1994). *Democracia y productividad: desafíos de una nueva educación media en América Latina*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150248>
- (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 34, 16–28. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13229959003.pdf>
- (2022). Investigaciones educativas: Eduardo Weiss. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 34, 16-28. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000200653
- De la Cruz, I. (2016). Elegir un bachillerato: El prestigio como factor determinante para los alumnos y sus familia. *Innovación Educativa*, 16(70), 111–130. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732016000100111&script=sci_abstract
- Depolo, M., Guglielmi, D., y Vannini, I. (2018). La escuela como organización, en Ovejero, A., Morales, J., y Yubero, S. (eds.), *Psicología de la educación*. Cataluña: Editorial UOC, 61-93.
- DIE-CINVESTAV (2022). *Simposio: Reformas Educativas 1990-2022. Mesa 5*. México: DIE-CINVESTAV.
- Diario Oficial de la Federación (2008, octubre). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008
- (2019, septiembre). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Educativa*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- (5 de enero de 2021). *Acuerdo por el que se aprueba la modificación de la cartografía del estado de Morelos*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=-5600477&fecha=15/09/2020
- (2022). *Acuerdo número 17/08/22 por el que se establece y regular el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022
- El Financiero (2022, diciembre). *Crece homicidio doloso en Morelos durante 2022*. <https://www.elfinanciero.com.mx/estados/2022/12/23/crece-homicidio-doloso-en->

- morelos-durante-2022/#:~:text=A%20pocos%20d%C3%ADas%20de%20culminar,1.8%20por%20ciento%20al%20alza.
- Espinosa, C. (2021). La configuración social de la pandemia por SARS-CoV-2: Un ensayo sociológico. *Sociológica*, 36(102), 279-290. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732021000100279&script=sci_abstract
- Estrada, M. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional: El entramado complejo de la deserción en la educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 96(1), 431-453. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200005
- Expansión (2022, enero). El gasto en educación de México toca su peor nivel en 12 años. <https://expansion.mx/economia/2022/01/27/gasto-educacion-de-mexico-toca-peor-nivel-en-12-anos#:~:text=Un%20menor%20gasto%20para%20la,se%20va%20a%20adultos%20mayores>.
- Fernández, J., Peña, A., y Vera, F. (2006). Los estudios de la trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior. *Graffylia*, (6), 24-29. <https://filosofia.buap.mx/sites/default/files/Graffylia/6/24.pdf>
- Fernández, M., y Herrera, L. (2022, septiembre). Los pesos de la educación: La propuesta de inversión para 2023. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/los-pesos-de-la-educacion-la-propuesta-de-inversion-para-2023/>
- Fonseca, C. (2019). Bachilleres mexicanos y formación ciudadana. *Revista Novum de Ciencias Sociales Aplicadas*, 2(9), 29-48. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/77950/71392>
- , Ibarra, L, y Barrera, A. (2020). “Soy una persona con muchas metas”: Proyectos de vida de jóvenes bachilleres. *Revista Educarnos*, 10(39), 123-144. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2020/10/articulo-cesar.pdf>
- Gaeta, M., y Martínez-Otero, V. (2021). Expectativas e intención de continuar estudiando en jóvenes con trayectos discontinuos de educación media superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (32). <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2268>
- García, A. (2008). El perfil socioeconómico del estudiante que ingresa a la Universidad Libre-Seccional Cali. *Revista Libre Empresa*, 5(2) pp. 45-109.
- (2018, diciembre). Formación ciudadana. *El Nacional*. https://www.elnacional.com/opinion/columnista/formacion-ciudadana_263626/
- García, G., y Bartolucci, J. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico: Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UNAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1 267-1 288. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003507.pdf>
- García, J. (2018). Diversas perspectivas de formación ciudadana en bachillerato y una propuesta desde la cultura ciudadana. *Voces de la Educación*, 3(5), 56-77. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/93>
- García, M., Campos, L., y González, M. (2022). Alteraciones psicológicas y su impacto en el desempeño académico de estudiantes de Educación Media durante el período de confinamiento. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(22), 142-162. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n22a7>

- Gaviña, D. (16 de agosto de 2019) Creció el desempleo en el último trimestre. *El Sol de Cuautla*. <https://www.elsoldecuautla.com.mx/finanzas/crecio-el-desempleo-en-el-ultimo-trimestre-4048819.html>
- Gil, M. (2023, febrero). Educación: la otra pandemia. *Este País*. https://estepais.com/tendencias_y_opiniones/educacion-la-otra-pandemia/
- Gobierno de México (s. f. a). *Morelos*. *Data México*. <https://datamexico.org/es/profile/geo/morelos-mo?totalGenderSelector=totalOption>
- (s. f. b). *Cuautla. Municipio de Morelos*. *Data México*. <https://data-mexico.org/es/profile/geo/morelos-mo?totalGenderSelector=totalOption>
- González, A. (1993). *Seguimiento de trayectorias escolares: Licenciatura en Lenguas Modernas de la BUAP. Cohorte 1993*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- (1999). *Seguimiento de trayectorias escolares*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- , Pedraza, N., y Barajas, J. (2022). El aprendizaje organizacional y las competencias del capital humano en el desempeño de instituciones de educación media superior. *Información Tecnológica*, 33(4), 191-200. <https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v33n4/0718-0764-infotec-33-04-191.pdf>
- González, B. (2016). *Acerca del concepto de formación ciudadana*. Durango: Editorial Juárez. https://www.researchgate.net/publication/312164973_Acerca_del_concepto_de_formacion_ciudadana
- Guerrero, G. (2014). *¿Cómo afectan los factores individuales y escolares en la decisión de los jóvenes de postular a educación superior?: Un estudio longitudinal en Lima, Perú*, documento de investigación núm. 69. Lima, Perú: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Guzmán, C., y Saucedo, C. (2005). La investigación sobre alumnos en México: Recuentos de una década (1992-2002), en Ducoing, P. (coord.). *La investigación educativa en México 1992-2002*. México: COMIE.
- , y Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes: Experiencias en torno a la escuela*. México: Pomares. https://www.academia.edu/25601457/La_voz_de_los_estudiantes_experiencias_en_torno_a_la_escuela
- , y Saucedo, C. (2013). La investigación sobre estudiantes en México: Tendencias y hallazgos, en Saucedo, C., Guzmán, C., Sandoval, E., y Galaz, J. (coords.). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativas: Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*. México: ANUIES / COMIE, 27-279.
- Hernán, A. y Rópulo, M. (2013). *Trayectorias escolares de los alumnos de escuelas secundarias rurales del Departamento Garay (provincia de Santa Fe). VII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani / Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-076/314>
- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/409>

- INEE (2013). *La educación media superior en México*. México: INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1_D237.pdf
- (2015). *Cifras básicas: Educación básica y media superior Inicio del ciclo escolar 2014-2015*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P2M106.pdf>
- (2017a). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2015-2016*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P2M108.pdf>
- (2017b). *Panorama educativo de México*. México: INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B1_16.pdf
- (2018a). *Banco de Indicadores Educativos*. México: INEE. <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos>
- (2018b). *¿Cuántos de los alumnos que logran acceder al SEN siguen una trayectoria escolar regular y concluyen cada nivel educativo en las edades idóneas?* México: INEE. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2018/04_informe/capitulo_020204.html
- (2018c). *La educación obligatoria en México: Informe 2018*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11243.pdf>
- (2018d). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía 2016*. México: INEE. <http://www.inee.edu.mx/index.php/evaluaciones-internacionales/civica-2016>
- (2018e). *Panorama Educativo de México 2017: Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B116.pdf>
- INEGI (2019a, julio). *Censos económicos 2019*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/ce/2019/4Publicaciones>
- (2019b). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE)*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/envipe/2019/>
- (2020a). *Cuéntame. Cuéntame de México*. México: INEGI. <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>
- (2020b). *Panorama sociodemográfico de México 2020. Morelos*. México: INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvine-gi/productos/nueva_estruc/702825197896.pdf
- (2020c). *Movimientos migratorios. Morelos. Cuéntame. Información por entidad. México*: INEGI. https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mor/poblacion/m_mi-gratorios.aspx?tema=me8e=17
- (2020d). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2020*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2020/>
- INEGI (2021a). *Censo de Población y Vivienda 2020*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- INEGI (2021b). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), población de 15 años y más de edad*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/>
- Jiménez, M. S. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-21. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/216/366>

- Llorent-Bedmar, V., y Cobano-Delgado, V. (2019). Análisis crítico de las encuestas universitarias de satisfacción docente. *Revista de Educación*, (385), 91-117. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8cf397ed-a7eb-44b1-83a8-2a2ae680c7d0/O4llorentesp-inal.pdf>
- Lo Priore, I., y Díaz, J. (2020). Por una escuela-otra: habitable, ecoprotectora e inmunizadora. *Revista Arjé*, 14(26), 188-203. <https://arje.bcuc.edu.ve/arje26/art11.pdf>
- López, H. (2016). Los once tipos de familia en México, en *Los once tipos de familias en México*, 26-31. http://www.amai.org/revista_amai/octubre-2016/6.pdf
- Lozano, A. (2010). *El bachillerato escolarizado en México: Situación y prospectiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/51/6.Lozano-Andres_201_O_ElBachillerato.pdf
- Luhmann, N. (2021). *Sociología del riesgo*. México: Universidad Iberoamericana y Universidad de Guadalajara. <https:// analisisinstitucionaluba.files.wordpress.com/2013/08/sociologia-del-riesgo-niklas-luhmann.pdf>
- Marshall, T., y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Martí, M., De la Sancha, E., y Cervera, C. (2020). *Origen, travesías y destino: Estudio de trayectorias académicas de la Licenciatura en Educación*. León: Universidad de Guanajuato. <http://www.dcsu.ugto.mx/editorial/images/publicaciones/Depto.Educacion/origen2.pdf?mibextid=ncKXMA>
- Martínez, A. (2017). *Trayectorias escolares en el nivel medio superior, un análisis desde los factores diferenciales*. Congreso Internacional de Educación, Debates en Evaluación y Currículum. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Martínez, J., y Palacios, A. (2012). Los enfoques de aprendizaje y el proyecto de vida en los jóvenes en los colegios de bachilleres de SLP / Approaches to Learning and the Life Project in Young High School Graduates of SLP. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 1(2), 21-45. <https://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/view/13>
- Mata, L. (2021). *(Des)Encuentros entre jóvenes y escuela: Los jóvenes estudiantes de bachillerato de la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.researchgate.net/publication/355048946_DesEncuentros_entre_jovenes_y_escuela_Los_jovenes_estudiantes_de_bachillera-to_de_la_UNAM
- Mejoredu. (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19*. Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/experiencias-ems.pdf>
- (2021a). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México: Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. Mejoredu. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf
- (2021b). *Prontuarios de indicadores de la mejora continua de la educación. Cifras del ciclo escolar 2020-2021*. Mejoredu. https://www.mejoredu.gob.mx/images/prontuario/2022/17_Morelos.pdf
- (2022). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021: Principales hallazgos*. México: Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principales-hallazgos-22.pdf>

- Mendoza, J. (2018a). Situación y retos de la cobertura del sistema educativo nacional. *Perfiles Educativos*, (40). <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2018-e-situacion-y-retos-de-la-cobertura-del-sistema-educativo-nacional.pdf>
- (2018b). Cobertura de educación media superior y superior, Rueda, M., y Álvarez, K. (coords.), *Propuestas para transformar el Sistema Educativo Mexicano*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <http://www.iisue.unam.mx/iisue/documentos/avisos/Propuestas-para-transformar-el-SEM.pdf>
- Miller, D. (2002). Entre el proyecto y la fantasía: La representación de futuro de un grupo de jóvenes estudiantes. *Sociológica México*, 17(49), 231-263. <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026562009.pdf>
- Mireles, M., y García, J. (2022). Satisfacción estudiantil en universitarios: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Educación*, 46(2), 610-626. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/47621>
- Mojica, I. (2018). *Condiciones de Implementación de las Competencias en Subsistemas de Educación Media Superior en el Estado de Morelos, a la Luz de la RIEMS*. Tesis de maestría. Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <https://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/513/MORIMMO04T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Molina, A., y Heredia, E. (2013). Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos, en Hirsch, A., y Yurén, T. (eds.), *La investigación en México en el campo Educación y valores, 2002-2011*. México: ANUIES / COMIE. 211-272.
- Mora, S., y De Oliveira, O. (2013). Los caminos de la vida: Acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 59(220), 81-115. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rm-cpys/article/view/47519>
- Ochoa, A., y Diez-Martínez, E. (2009). Las aspiraciones ocupacionales en el bachillerato: Una mirada desde la Psicología Educativa. *Perfiles educativos*, 31(125), 38-61. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211980004.pdf>
- OECD (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA). Resultados 2018*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CNEMEX_Spanish.pdf
- Ojeda, M., Muñoz, J., y Menéndez, E. (2020). Hábitos de vida saludables y rendimiento escolar en estudiantes universitarios. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(15), 34-44. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/544>
- Olvera, A. (2001) La ciudadanía en México en los albores del siglo XXI. *Revista Sotavento MBA*, 5(10), 35-48. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/!23456789/8840/s0-tav 10-Pag35-48.pdf;jsessionid=8B1F6BBD657F9800BCB9SBEE80B3E99E?sequence=1>
- Piña, J., y Aguayo, H. (2012). El sujeto en la sociedad democrática, en Piña, J. (coord.), *Ciudadanía y educación: Diálogos con Touraine*, 15-52. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13230751013.pdf>
- Ponce de León, T. (2003). *Guía para el seguimiento de trayectorias escolares*. Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia COVID-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3). <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/589/1087>
- Publím metro (2022, noviembre). Maestros de la SEP se rascan con sus propias uñas, recorran 95% gasto para su formación. <https://www.publimetro.com.mx/nacional/2022/11/02/sep-este-es-el-recorte-historico-en-2023-para-formacion-de-maestros/>
- Razo, A. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: Política, evidencia y propuestas. *Perfiles Educativos*, 40(159), 90-106. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185269820180001000908Ing=es&ing=es.
- Rivas, L. M., Casillas, M. Á. y Hernández, A. Z. (2022). Los estudiantes del bachillerato tecnológico y las TIC durante la pandemia por COVID-19. *Transdigital*, 3(5), 1-27. <https://doi.org/10.56162/transdigital99>
- Rodríguez Rocha, E. (2014). El rol de las elecciones educativas en la transición a la Educación Media Superior en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Población*, 8(15), 119-144. <https://www.redalyc.org/pdf/3238/323835583006.pdf>
- Rodríguez, S., y López, M. (coords.) (2022). *Trayectorias y transiciones de los estudiantes mexicanos. Procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/trayectorias-y-transiciones-educativas-de-los-estudiantes-mexicanos-procesos-rutas-y-experiencias-por-el-sistema-educativo-nacional>
- Román, E. (2020). La evaluación del profesorado universitario en tiempos de pandemia: Los sistemas online de gestión de encuestas de satisfacción estudiantil. *Campus Virtuales*, 9(2), 61-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/Warticulo?codigo=8005981>
- Saavedra, E., y Mogollón, A. (2020). Una mirada a la educación para la salud en tiempo de pandemia. *Revista Arje*, 14(26), 111-123. <https://arje.bc.uc.edu.ve/arje26/art06.pdf>
- Sales, F. (2013). Construcción de ciudadanía: Una mirada a los jóvenes. México: CESOP. <https://www3.diputados.gob.mx/camara/content/download/316105/1085370/file/Construccion-ciudadania-mirada-jovenes-docto156.pdf>
- Salinas, H., Díaz, J., Álvarez, C., y Saucedo, M. (2022). Hábitos de estudio, motivación y estrés estudiantil en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Boletín Redipe*, 11(1), 392-409. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1650>
- Sánchez, C. (2019). Trayectorias escolares en el nivel medio superior: el caso de una institución pública. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(28), 66-81. https://www.researchgate.net/publication/334102944_Trayectorias_escolares_en_el_nivel_medio_superior_el_caso_de_una_institucion_publica
- Sánchez, M., Herrera, C., Buzo, E., García, M., Maya, M., y Martínez, A. (2021). Transición de la educación media superior a la educación superior: Estudio en la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 22(2). 1-17. https://www.revista.unam.mx/2021v22n2/transicion_de_la_educacion_media_superior_a_la_educacion_superior_estudio_en_la_unam/
- Saraví, G. (2020). Acumulación de desventajas en América Latina: aportes y desafíos para

- el estudio de la desigualdad. *Revista Latinoamericana de Población*, 14(27), 228–256. <https://revistarelap.org/index.php/relap/article/view/42>
- Saucedo, C., Guzmán, E., Sandoval y Galaz, J. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*. ANUIES y COMIE.
- SEMS (2013, octubre). *Antecedentes. México*: Gobierno de México. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb
- (2014). *Programa Construye T 2014-2018*. México: Gobierno de México. <http://sems.gob.mx/construyet>
- (2019). *Encuesta perfil de alumnos de educación media superior 2019*. México: SEMS. <http://cosdac.sems.gob.mx/web/encuesta2019/Encuesta-Alumnos-EMS-2019.pdf>
- Senado de la República (20 de septiembre 2021). *Dictamen de las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos con opinión de la Comisión de Educación respecto al Proyecto de Decreto por el que se reforman los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educación*. https://www.senado.gob.mx/65/gaceta_del_senado/documento/31800
- SEP (2014, abril). *Modelo mexicano de Formación Dual*. México: Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/modelo-mexicano-de-formacion-dual>
- (2015). *La dirección General de Educación Tecnológica Industrial*. México: Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/direccion-general-de-educacion-tecnologica-industrial-dgetiv>
- (2019). *Líneas de política pública para la educación media superior*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (2020). *Principales cifras educativas*. México: Dirección de Planeación, Secretaría de Educación Pública. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- (2022a, junio). *Temas de primera plana*. México: Gobierno de México. <https://www.inm.gob.mx/gobmx/word/index.php/temas-de-primera-plana-200622/>
- (2022b). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2021-2022*. México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, Secretaría de Educación Pública. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf
- Sepúlveda, L., y Valdebenito, M. (2014a). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 243-261. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n1/art15.pdf>
- , y Valdebenito, M. (2014b). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional: ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media? *Polis: Revista Latinoamericana*, 13(38), 597–620. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v13n38/art26.pdf>
- Suárez, M., y Zárate, R. (1997). Efectos de la crisis sobre la relación entre la escolaridad y el empleo en México: De los valores a los precios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(4), 223-253. https://www.redalyc.org/pdf/140/1_4000403.pdf

- Subcomisión de Formación Ciudadana (2000). *Formación Ciudadana*. México: *Universidad Nacional Autónoma de México*. https://www.cab.unam.mx/documentos/NCFB/Formacion_Ciudadana.pdf
- Terigi, F. (2007, mayo). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*, ponencia. Buenos Aires: III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes: “La escuela secundaria en el mundo de hoy”. <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Terigi-Los-desafios-que-planean-las-trayectorias-escolares.pdf>
- (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Tuirán, R. (2016, diciembre). *Conferencia magistral: Retos de la Educación Media Superior en México* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=03GP-6tohg6M8list=PLSGNOM_IzInL6CQOtaJK1If4ELc173GVQ-gáindex=148:t=44s
- Turner, B. (1993). Contemporary Problems in the Theory of Citizenship, en Turner, B. (ed.), *Citizenship and Social Theory*. Nueva York: SAGE, 1–18.
- UNESCO (2005). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza. Manual para docentes o cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de la tecnología*. París: UNESCO.
- (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011*. París: Instituto de Estadística de la UNESCO. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscid-2011-sp.pdf>
- UNICEF (2021). *ENCOVID-19. Encuesta levantada con el apoyo de la División de Estudios de Posgrado de la Universidad Iberoamericana. Resultados mayo de 2020 a octubre de 2021*. <https://www.unicef.org/mexico/informes/encuesta-encovid19infancia>.
- Universal de Puebla (2022, abril). México aplicará prueba PISA; paga 69 millones de pesos. <https://www.eluniversalpuebla.com.mx/nacional/mexico-aplicara-prueba-pisa-paga-69-millones-de-pesos>
- Universia Mx (2020, octubre). Pisa México: ¿qué son y cuáles son los resultados en nuestro país? <https://www.universia.net/mx/actualidad/orientacion-academica/pisa-mexico-que-son-y-cuales-son-los-resultados-en-nuestro-pais.html>
- Vértiz, M. (2013). Políticas de educación media superior y cambio organizacional en México: El caso CECYTEJ: El Salto, Vértiz, M. (coord), *Estudios sobre reformas educativas: Visiones en contrapunto*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villa, L. (2019). *Aspiraciones de jóvenes universitarios en contextos de desigualdad*, ponencia. Acapulco, Guerrero: XV Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Villa, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, 14(64), 33–46. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-64/IE-64.pdf>
- Weiss, E. (2012a). La educación media superior en México ante el reto de su universalización. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6), 1-22. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d8:c=arti8:d=Jpr5927>
- (2012b). Jóvenes y bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 637-643. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774016.pdf>

- World Bank (2005). Expanding opportunities and building competencies for young people: A new agenda for secondary education. The World Bank. <https://openknowledge.world-bank.org/handle/10986/7429>
- Zorrilla, J. (2015). *El bachillerato mexicano: Un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/el-bachillerato-mexicano-un-sistema-academicamente-precario-causas-y-consecuencias>

Índice general

<i>Agradecimientos</i>	11
<i>Resumen</i>	13
<i>Introducción</i>	17
I. <i>Sistema Educativo Nacional. El subsistema de educación media superior</i>	23
El Sistema Educativo Nacional	23
La educación mexicana hoy	26
Su estructura	30
Principales problemas	32
Qué es la Educación Media Superior en México	38
Evolución de la EMS en las últimas cinco décadas	39
Reformas educativas en la EMS	42
Problemas apremiantes de la EMS	49
Estructura organizativa de la EMS	61
Retos de la EMS	66
II. <i>Trayectorias escolares... el camino recorrido</i>	71
Estudios de estudiantes y de trayectorias escolares	71
Trayectorias escolares. Otras investigaciones	77
A manera de síntesis	79
Trayectorias escolares, conceptualización y evolución	80
Trayectorias escolares en el CBTis No. 76	87

III. <i>¿Quiénes son, de dónde vienen, por qué están aquí?</i>	93
El Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 76	93
Importancia de un estudio socioeconómico	98
Contexto de procedencia de los estudiantes de nuevo ingreso	100
La EMS en Morelos	106
Zona de influencia del CBTis No. 76	110
Condiciones materiales de vida de los estudiantes de nuevo ingreso	114
Condiciones de la vivienda	116
Tipos de familia de los(as) estudiantes	123
IV. <i>Recorrido escolar de la cohorte 2019</i>	131
Primer semestre	132
Segundo semestre	135
Tercer semestre	138
Cuarto semestre	140
Quinto semestre	142
Sexto semestre	144
Cotidianidad escolar	150
Abandono escolar	152
Tipos de trayectorias escolares recorridas por la cohorte 2019	154
V. <i>Aprendizajes, emociones y revaloración de la escuela durante la pandemia</i>	157
Una cuestión de opciones	163
Emociones, motivación escolar y sus efectos en el rendimiento escolar	168
Escolarización remota emergente y proyecto de vida	179
Pandemia y rendimiento escolar	185
VI. <i>¿El plantel... resultó ser lo que esperabas?</i>	189
Encuestas de satisfacción, su historia, sesgos y utilidad	190

Un cambio de viraje: explorar las ventajas de la evaluación y reestablecer la posición del estudiante como principal beneficiario del servicio educativo	194
Satisfacción con la formación y los servicios recibidos	197
Sobre la formación en competencias	202
Desempeño docente	206
Experiencia escolar de los(as) estudiantes	208
Percepciones sobre la organización escolar	210
¿Era lo que se esperaba?	216
VII. <i>¿Y ahora... qué sigue?</i>	221
Futuros posibles. ¿Cuándo nacen las expectativas?	221
Y usted ¿por qué decidió ingresar al CBTis No. 76?	223
Expectativas y curso de vida	226
La capacidad de aspirar. ¿Qué sueñan cuando miran al futuro?	230
Seguir pensando las expectativas y las aspiraciones	240
VIII. <i>Egresé del bachillerato y ahora... a tomar decisiones</i>	243
Algunos antecedentes sobre la formación ciudadana en México	244
La ciudadanía	247
Ciudadanía juvenil	248
Los jóvenes ciudadanos mexicanos	249
Escuela y ciudadanía en México	250
Hacia una nueva propuesta para la formación ciudadana	255
Formación ciudadana en el CBTis No. 76	260
Participar en las decisiones del plantel	260
Clima dentro del plantel	269
Reglas de vestimenta y presentación personal	271
El tendedero, espacio de participación	278
<i>Comentarios finales</i>	281
<i>Sobre los autores</i>	293
<i>Bibliografía</i>	295

*Trayectorias escolares de jóvenes
bachilleres atravesados por la pandemia*
de César Darío Fonseca Bautista, Luz Marina
Ibarra Uribe, publicado por la Universidad Autónoma
de Morelos y Ediciones Comunicación Científica, S. A. de
C. V., se imprimieron 100 ejemplares en papel bond de 90 gr. en
los talleres de Litográfica Ingramex S.A. de C.V., Centeno 162-1, Granjas
Esmeralda, 09810, Ciudad de México y la versión digital para acceso abierto
en los formatos PDF, Epub y HTML.

Esta obra presenta hallazgos de un proyecto de investigación sobre las trayectorias escolares de estudiantes de la cohorte 2019 de un bachillerato tecnológico en el estado de Morelos. Este estudio va más allá de la recopilación de resultados escolares característica de la estadística educativa básica; también da cuenta de quiénes son los adolescentes que llegaron a inscribirse al plantel, sus expectativas, sus escuelas de procedencia, su composición familiar, sus hábitos de estudio, su proyecto de vida, su satisfacción con la formación obtenida en el plantel y sus aspiraciones al momento de egresar del bachillerato.

Es oportuno advertir que la trayectoria escolar de los jóvenes estudiantes de la que se da cuenta en esta obra se vio obstaculizada por un fenómeno inédito y, por ende, inesperado: la pandemia y el confinamiento derivados del covid-19 que contrajeron toda la actividad escolar. Y, sin embargo, esa misma situación abrió una ventana para observar, conocer e interpretar otro tipo de fenómenos y problemas aparejados con la emergencia sanitaria y que implantaron una modalidad de trabajo durante cuatro semestres: la escolarización remota emergente.

Entre los méritos de este texto, podríamos considerar la escasez de este tipo de trabajos en la educación media superior, el ser una aproximación local desarrollada por docentes del plantel, y el haber logrado acompañar a los integrantes de la cohorte en su trayecto escolar durante los tres años de sus estudios de bachillerato.



ISBN UAEM 978-607-8951-02-4
ISBN ECC 978-607-59749-3-4



Dimensions



[DOI.ORG/10.52501/CC.117](https://doi.org/10.52501/CC.117)

