

Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad¹

EDUARDO WEISS*

Socialización, socialidad y subjetivación

Recién se está superando en México la división entre investigación sobre estudiantes centrada en aspectos académicos y los estudios sobre jóvenes fuera de la escuela centrados en aspectos contraculturales. También es reciente el surgimiento en la investigación educativa de trabajos que abordan a los estudiantes como actores o sujetos inmersos en diferentes prácticas culturales (Guzmán y Saucedo, 2005). Los trabajos de nuestro grupo de investigación buscan enfocar a esos sujetos como estudiantes y a la vez como jóvenes.

El libro de Dubet y Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, parte de la cuestión de cómo es posible que la escuela forme en un mismo movimiento, actores sociales integrados a las normas y sujetos autónomos y críticos. Su respuesta va más allá de los enfoques usuales de socialización y nos introdujo al concepto de subjetivación. Ellos postulan tres lógicas de interacción: la interiorización de normas o roles (socialización), el desarrollo de una subjetividad personal en forma de gustos y de intereses que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización (subjetivación) y la actuación instrumental o estratégica cifrado por un cálculo de uti-

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

Nuestras investigaciones mostraron que desde la mirada de los jóvenes el bachillerato es un espacio para la vida juvenil. En este sentido es un espacio de sociabilidad o de "socialidad". Este último concepto fue acuñado por Maffesoli (1990) quien revivió así el concepto de sociabilidad de Simmel y lo opuso al concepto de socialización, pero también a la tesis de una creciente individualización. La "socialidad" destaca el revivir de la comunidad, un actuar juntos guiado más por la emoción que por la razón, el predominio de un *paradigma estético* en la sensibilidad colectiva y

la importancia de elementos lúdicos y dionisiacos en el vibrar juntos de un neo-tribalismo.

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

Los jóvenes son a la vez sujetos modernos y reflexivos. Para un conjunto de autores (Bauman 2001; Beck-Gernsheim, 2003; Giddens, 1997; Dubar, 2002), las sociedades modernas están atravesando por el declive de las instituciones conformadas durante la etapa industrial y de su capacidad para regular y determinar los comportamientos de los individuos. Se caracterizan por un elevado nivel de complejidad y por estructuras institucionales y normativas inciertas e imprevisibles, lo que a su vez provoca un incremento de la dificultad para dotar de sentido a la experiencia y construir la identidad y exige un aumento en la reflexividad. Según Beck y Beck-Gernsheim (2003), el individuo moderno se ha convertido en una institución social,

*Prof. investigador, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (DIE - CINVESTAV), México D.F. E-mail: eweiss@cinvestav.mx



Este artículo fue elaborado junto a Irene Guerra Ramírez, Elsa Guerrero Salinas, Joaquín González Hernández, Olga Grijalva Martínez y Job Ávalos Romero.

se le exige auto-coordinación, planeación del tiempo y membresías múltiples en una sociedad de opciones. Giddens (1997) enfatiza que la identidad del yo es un proyecto reflexivo y muestra la creciente reflexividad en las relaciones íntimas.

Pensamos que esta reflexividad se desarrolla sobre todo en el encuentro con otros jóvenes. Conocer al *otro diferente* es un ingrediente importante en la vida de los jóvenes. Abordamos a ese *otro diferente y significativo* desde la concepción hermenéutica, apoyada en Dilthey (cf. Gadamer, 1977), Gadamer (1977), Ricoeur (1996) and Ch. Taylor (1996), que enfatiza el diálogo entre el yo y el otro, como parte fundamental de todo proceso de comunicación, de interacción y de construcción de identidad; el diálogo entre la cultura propia y otras culturas permite la creación de nuevas formas de vida y el diálogo con el otro diferente permite conocer diferencias y semejanzas y, de esta manera, conocerse mejor a sí mismo.

Para los estudiantes jóvenes, otros significativos son sobre todo sus amigos. Las conversaciones con compañeros, aún sobre temas aparentemente triviales, permiten a los jóvenes familiarizarse con otras opiniones. En la conversación con amigos íntimos pueden hablar de sus sentimientos, a la vez que sus amigos le dicen "*cuándo lo están regando*". Un encuentro importante con otros es con el otro género. Estos encuentros comienzan al final de la escuela primaria y surgen con fuerza en la secundaria, pero durante el bachillerato adquieren características más maduras. El contacto afectivo y sexual con otras personas abre muchas posibilidades de procesos reflexivos, de conciencia y de expresión de sí mismo.

Vivir es de enorme importancia para los jóvenes y los lleva a dejar lo académico en segundo término –y tratar los estudios desde una lógica instrumental– e incluso a abandonar la escuela. Pero también encontramos

jóvenes que recapacitan sobre la importancia de estudiar. En sus narraciones del proceso reflexivo aparecen diálogos internos con varias voces, noción que tomamos de Holland (*et. al.*, 1998) y Bajtin (2003).

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

Los argumentos desplegados hasta el momento no consideran la diversidad personal, social y cultural. México es un país de enormes diferencias e injusticias económicas, sociales y culturales. El trabajo formal siempre ha sido escaso y aún sin considerar la agricultura, es decir en la industria de transformación y en servicios, en 1992 el 39,6% de la Población Económicamente Activa trabajó en el sector informal de la economía y en 2004 ese grupo llegó al 43,4 %. La diversidad cultural incluye desde jóvenes urbanos que viven inmersos en estilos de vida globales a jóvenes indígenas que viven en pueblos rurales, donde la noción de comunidad aún conserva rasgos de su sentido ancestral. Pero no viven aislados, migran dentro de México y a Estados Unidos, ven televisión, tienen CDs y empiezan a tener acceso a internet. En una segunda línea de argumentación de este artículo, ubicamos los temas abordados en tres diferentes escenarios escolares y socioculturales.

Cómo fue construido este artículo

El presente trabajo es producto de un esfuerzo colectivo de un tutor de tesis, Eduardo Weiss, con sus estudiantes de maestría y doctorado

en la línea de investigación "Jóvenes y bachillerato". Integra alrededor de un tema específico –el proceso de subjetivación–, observaciones y entrevistas realizadas, lecturas y discusiones que hemos sostenido en nuestro seminario, así como publicaciones y ponencias recientes del grupo. La línea de investigación inició con la tesis de maestría de Irene Guerra y Elsa Guerrero sobre el significado del bachillerato, comparando las perspectivas de los estudiantes del bachillerato universitario en la ciudad de México con las de un bachillerato tecnológico en la zona metropolitana (Guerra y Guerrero, 2004). Luego Elsa Guerrero (2008) realizó su tesis de doctorado sobre la experiencia de ser estudiante en el bachillerato universitario e Irene Guerra (2008) sobre las trayectorias escolares y laborales de egresados de un bachillerato tecnológico. Joaquín Hernández (2007) investigó en su tesis doctoral la formación de la identidad en estudiantes del bachillerato universitario y Olga Grijalva sigue trabajando en su tesis doctoral sobre apariencias y modas juveniles entre los alumnos de un bachillerato general de la ciudad puerto de Mazatlán. Job Ávalos investigó en su tesis de maestría (2007) la vida juvenil en el bachillerato universitario. El artículo incluye también observaciones y entrevistas de Eduardo Weiss (2007) que proceden de una evaluación cualitativa de los bachilleratos integrales comunitarios y de sus alumnos en el estado de Oaxaca en tres escuelas, una en la zona mazateca, otra en la zapoteca y una en la mixteca.

En términos metodológicos, los proyectos de investigación de la línea se inspiran en la perspectiva hermenéutica (cf. Weiss, 2005) y en el enfoque etnográfico del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV (cf. Rockwell, 2001). El enfoque hermenéutico (cf. Weiss, 2005) busca desentrañar las configuraciones de sentido en los discursos (escritos y orales); considera mutuamente constitutivas parte y todo o texto y contexto y realiza un

diálogo entre las anticipaciones de sentido del investigador –construidos a partir de sus experiencias cotidianas y sus referentes teóricos– y los sentidos que manifiestan los sujetos / textos interlocutores, en una espiral continua que modifica las anticipaciones sucesivas hasta lograr configuraciones de sentido¹ (o interpretaciones) satisfactorias, que se proponen a la discusión pública (en este caso con interlocutores académicos). El enfoque etnográfico del DIE-CINVESTAV nació desde la perspectiva de vida cotidiana en términos de Schutz, Gramsci, Heller y Berger y Luckmann y actualmente enfatiza la apropiación de recursos culturales, una apropiación que integra simultáneamente la cultura como algo que constriñe y posibilita y enfatiza la agencia activa y transformadora (Rockwell, 2001). A diferencia de la etnografía estadounidense centrada en minorías, busca centrar su atención en la vida escolar de los sectores populares en un sentido amplio, sectores que en América Latina constituyen la mayoría de la población.

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

Cada una de las investigaciones mencionadas tiene sus propios objetivos y categorías, pero a la vez compartimos búsquedas y referen-

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

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

Tres tipos de bachillerato: sus escenarios socioeconómico - culturales y el sentido de la escolaridad para los estudiantes

La única institución que está creciendo en México es la escuela, especialmente la educación media superior, cuya matrícula creció de un millón a tres millones entre 1980 y 2003. El nivel previo —la secundaria básica— fue declarado obligatorio recién en 1993. En bachilleratos generales es atendido el 60 % de la matrícula y 24 % de ésta aún se atiende directamente por las universidades. Una de estas modalidades, son los Colegios de Ciencia y Humanidades (CCH) de la

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) – en adelante lo denominaremos bachillerato universitario–. Se formaron en 1971 como alternativa a las escuelas preparatorias tradicionales del nivel medio superior. El modelo curricular, centrado en iniciar a los estudiantes en los lenguajes y métodos de las ciencias y humanidades, se ha extendido a muchos otros bachilleratos del país. En los cinco planteles del CCH de la UNAM se atienden en la ciudad de México y su zona metropolitana unos 50.000 estudiantes; cada plantel tiene alrededor de 5.000 estudiantes en cada uno de sus dos turnos (mañana y vespertino). Los estudiantes del bachillerato universitario provienen de familias de empleados en diversas ocupaciones y de obreros, pero también de familias que trabajan en el sector informal de la economía y en un número menor – aproximadamente en una quinta parte– los padres son profesionales. En la zona metropolitana de la ciudad de México los estudiantes que pretenden ir a escuelas públicas gratuitas presentan un examen de conocimientos y según sus calificaciones en secundaria y los resultados del examen son ubicados en diferentes modalidades de bachilleratos. Muchos de los mejores aspiran al CCH.

Los bachilleratos tecnológicos³ cubren a nivel nacional 30 % de la matrícula. En la zona metropolitana de la ciudad de México los estudiantes con resultados menos alentadores en el examen son derivados en buena parte a estas escuelas. Los planteles suelen tener alrededor 1.500 estudiantes en cada turno. La deserción en esos bachilleratos es alta después el primer año. Ofrecen el título de bachillerato –que habilita para los exámenes de ingreso a instituciones de educación superior–, y a la vez, una formación en carreras técnicas para una posible inserción laboral en el sector formal de la economía, una perspectiva que es apreciada por sus familias, aunque la inserción en el sector formal de la economía es cada vez más débil.

Muchos padres y madres llegaron como migrantes a la zona periférica de la ciudad de México y se insertaron inicialmente en trabajos eventuales, actualmente los padres trabajan en la construcción, como taxistas o mecánicos y algunos han logrado ocupar empleos formales de jerarquía baja en oficinas públicas; las madres trabajan como empleadas domésticas, costureras y en el comercio informal (Guerra, 2008).

En municipios rurales e indígenas con alrededor de 1.000 a 2.000 habitantes, de difícil acceso en regiones montañosas, la agricultura de subsistencia es cada vez más precaria y la opción cada vez más frecuente es migrar a ciudades en México o a Estados Unidos. Allí la cobertura de bachillerato es muy reciente, pero ha avanzando rápidamente en forma de bachilleratos generales, bachilleratos tecnológicos y telebachilleratos. Las razones económicas para no asistir a la educación secundaria y al bachillerato han sido superadas en gran parte por el programa de becas de manutención a las familias en extrema pobreza que se otorgan a la madre por hija o hijo inscrita en la escuela (600 respectivamente 500 pesos al mes, que equivalen a medio salario mínimo)⁴. También ha cambiado patrones culturales. Por ejemplo, contribuir al ingreso familiar por seguir estudiando equivale a contribuir como "hombre" al sostén familiar y poder asistir a la escuela significa para las mujeres poder escapar del rol doméstico tradicional. En el estado de Oaxaca se fundó en 2001 una nueva modalidad de bachilleratos interculturales comunitarios que comprenden 18 planteles con 90 a 130 estudiantes cada uno. Muchos de estos planteles fueron construidos con el esfuerzo de toda la comunidad por tener un bachillerato, como parte de la lucha por progreso y estatus entre municipios, especialmente frente a municipios con población mestiza. Las tres escuelas visitadas se ubican en zonas de lengua mazateca, zapoteca y mixe. La lengua de enseñanza es español pero en los primeros tres

semestres se busca revalorizar en varias materias la cultura indígena y la lengua indígena en forma escrita. En los cursos restantes predominan las materias tradicionales de la preparatoria, aunque los estudiantes realizan también proyectos de investigación sobre su cultura y proyectos productivos estudiantiles.⁵

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

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

Los estudiantes del bachillerato universitario habían realizado sus estudios generalmente sin mayores escollos y habían sido buenos estudiantes de secundaria. Continuar sus estudios a este nivel era un paso "natural" al terminar la secundaria, un pasaje para poder entrar a la universidad y estudiar carreras profesionales e incluso maestrías y doctorados. Igualmente fuertes aparecen expresiones muy diversas que valoran la escuela como espacio juvenil, como lugar de encuentro con compañeros y amigos; con menor frecuencia⁶ aparecen expresiones relacionadas con el sentido que los pedagogos solemos atribuir al bachillerato, un espacio formativo de habilidades académicas y de aprendizaje de conocimientos.

Entre los estudiantes del bachillerato tecnológico el sentido principal para

cursarlo también es obtener el certificado. Éste sirve para poder ingresar a una carrera de estudios superiores (generalmente carreras técnicas o administrativas). Sin embargo, es un anhelo que muchos no están seguros poder lograr: *"mi ilusión es ingresar al nivel superior, es mi meta"*, pero *"no salimos tan preparados de esta institución para ir así a una escuela [superior]"; otro: "a lo mejor no alcanza el dinero"*. El certificado de estudios de bachillerato también es importante para poder obtener un empleo formal o mejor remunerado *"ahorita ya para cualquier trabajo más o menos, están pidiendo por lo menos el bachillerato"*. Cursar el bachillerato está también fuertemente relacionado con motivos de superar la condición social y económica. A veces no sólo en el plano personal sino como parte de un esfuerzo familiar. No son raros los casos donde ellos pudieran estudiar gracias a un hermano mayor que tuvo que trabajar para poder ayudar a los ingresos familiares o donde ellos mismos proyectan sostener en el futuro con un mejor trabajo el estudio de hermanos menores. Con menor fuerza aparece un sentido positivo otorgado a las competencias académicas que se forman en el bachillerato.

Estos estudiantes tienen con frecuencia edades que no corresponden al nivel cursado, han reprobado algún año escolar, en varios casos no continuaron inmediatamente con sus estudios al salir de la secundaria. El pasaje al bachillerato y la permanencia no ocurren como tránsito "natural" sino en "encuentros y desencuentros", las trayectorias educativas se presentan como "esfuerzos iterativos, recorridos fragmentados (Guerra, 2008). Las historias que cuentan para explicar por qué no entraron después de la secundaria inmediatamente al bachillerato se relacionan frecuentemente con la falta de recursos económicos de la familia: *"...mis papás por lo mismo que económicamente no me podían ayudar, entonces me dijeron: "¿sabes qué? mira, nosotros te podemos ayudar, pero no totalmente, tú tienes que trabajar..."*

(Abel); el hecho de ser rechazados de las instituciones y modalidades educativas de su preferencia "...bueno, yo básicamente me inscribí aquí más que nada porque no me quedé en CCH..." y la lentitud burocrática que les impide inscribirse al bachillerato por no haber podido completar a tiempo trámites administrativos.

Más de la mitad de los estudiantes del bachillerato tecnológico trabajan paralelamente a sus estudios; iniciaron a los 6, 10, 12 o 15 años; "nunca, nunca, he dejado de trabajar", dice uno. Empezaron como ayudantes en un taller de reparación de llantas o en un puesto de tacos o como vendedores ambulantes para luego desempeñarse como costureras, meseros, choferes de taxi o auxiliares de un laboratorio clínico.

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

En el escenario de las escuelas indígenas de zonas rurales marginadas, se esperaría que la situación escolar fuese más difícil, pero ocurre lo contrario. El bachillerato se ha instalado casi como opción universal obligatoria⁷, cuestión que recién ahora se está discutiendo en la ciudad de México. En las cabeceras municipales casi todos los egresados de secundaria, hombres y mujeres por igual, asisten al bachillerato. Varios factores lo explican: la existencia de un bachillerato como bien de la comunidad, la ausencia de oportunidades de trabajo (más allá de la migración) y la beca de manutención por asistir a la escuela.

Ahí el significado de la escolaridad se relaciona en primer lugar con ex-

presiones de progreso y movilidad social. Alrededor de un tercio piensa seguir estudiando, otro tercio no está tan seguro, no saben si lograrán pasar los exámenes de ingreso y depende de su situación económica: la mayoría piensa trabajar mientras estudia u obtener una beca. Las carreras que más anhelan son médico, maestro, abogado, enfermera, ingenierías, contabilidad e informática. A los que no piensan estudiar, les sirve el certificado para obtener el empleo en una tienda en la ciudad en lugar de ser sirviente en un empleo doméstico –en el caso de mujeres–, o conseguir en la migración un empleo urbano en lugar de los tradicionales trabajos agrícolas temporales o de albañil –en el caso de hombres (Weiss, 2007). Los motivos para estudiar el bachillerato están asociados a "ser alguien en la vida", "tener una vida mejor", y "apoyar a los padres". Varios explican que en sus comunidades "faltan doctores y más abogados" para superar la "injusticias"; aunque también sin estudios superiores se puede apoyar el mejoramiento de la comunidad: "...cómo prepararnos para enfrentar todo eso y las comunidades, pues si necesitan el liderazgo de alguien, que alguien esté coordinando las actividades que esté con la autoridad, vamos a trabajar de esta manera..." (Reynaldo, 6º semestre, entrevista con Eduardo).

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

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

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

Gran parte de la bibliografía sobre el tema en América Latina, especialmente en Argentina, enfatiza "la crisis de la escolaridad" entre estudiantes de las clases populares quienes se han matriculado masivamente en una educación secundaria que ha "conservado los objetivos y códigos de origen de clase media" (Falconi, 2004; véase también Duschatzky, 1999; Tenti, 2003). Estos estudiantes al notar la devaluación de los certificados en el mercado laboral desarrollan prácticas juveniles de resistencia a la escuela que llevan a su deserción. Este tipo de proceso ocurre, sin duda, también en México (como veremos), pero los resultados de nuestros estudios no coinciden con el veredicto global de "crisis de la escolaridad", sea porque nuestros trabajos no se centran en los sectores más marginados (que constituyen el foco de la mayoría de los estudios argentinos), sea porque el acceso a la educación media superior es más reciente en México y en consecuencia el bachillerato aún es un bien valorado por la población en general y por los jóvenes que entrevistamos. Pero sobre todo habrá que distinguir entre la valoración de la credencial de bachillerato y la vida estudiantil en el presente. Como señala Dayrell (2007) para el caso brasileño, hay "...una ambigüedad caracterizada por la valoración de los estudios como promesa futura, una forma de garantizar un mínimo de credencial para pelear en el mercado

de trabajo, y la posible falta de sentido que encuentran en el presente..." respecto a los contenidos curriculares que ofrece la educación media.

La escuela como espacio juvenil

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

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

"Conversan sobre la última fiesta y si conviene o no ir a la próxima. Entre Fernanda y Haydeé hablan –conversación que escucha el resto del grupo– de la pérdida de la credencial de la biblioteca y luego de un chavo interesado en Haydeé. Fer: '... pues así, le dije: oye Iván, a ti te gusta Haydeé, ¿verdad?. Pero te digo que me contestó como sí nada: ah sí, sí me gusta. No sé, se me hizo así como que nada más por aparentar...'. A Octavio le preguntan sobre su entrenamiento de fútbol americano y los moretones que sacó ahí. De ahí la plática deriva al uso de sustancias prohibidas en el deporte, y pasa a las drogas, sus efectos y sus consecuencias. Haydeé tiene curiosidad como se siente al besar". (Observación participante de Job en el CCH-Sur)

Las conversaciones entre estos jóvenes generalmente surgen de manera espontánea, sobre temas que no son previamente anunciados sino que se inician a partir del interés de

alguno o algunos por hablar de lo que les llama la atención. Y aunque cualquier espacio es bueno para platicar, el aula y el tiempo de clase suele ser un buen momento para hacerlo. En estas conversaciones, el grupo de jóvenes observado comparte parte de su biografía, discute sobre los grupos musicales o eventos deportivos y hace públicas sus inquietudes y experiencias sexuales o afectivas (Ávalos, 2006 y 2007).

El espacio juvenil no es el mismo en el bachillerato tecnológico y en el intercultural. El espacio y el tiempo disponible para encuentros y conversaciones juveniles así como las normas escolares son diferentes del bachillerato universitario. Los CCH de la UNAM ofrecen jardines para el descanso y son relativamente permisivos con la cultura juvenil que se despliega ahí (Hernández, 2006 y 2007):

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

En cambio, la mayoría de los bachilleratos tecnológicos sólo ofrecen espacios reducidos con planchas de cemento, canchas de básquetbol y pocas bancas de metal donde sentarse (Guerra y Guerrero, 2004). Después de clases tratan de desalojar rápidamente a los estudiantes del plantel a la calle, para no tener que lidiar con bandas, alcoholismo y drogas dentro de las instalaciones. También hay diferencias en el tiempo disponible de los estudiantes. Los que trabajan se concentran en los bachilleratos tecnológicos. Más de la mitad de los estudiantes en estas escuelas trabaja desde temprana edad (Guerra, 2005). Comienzan como ayudantes en una

vulcanizadora o en un puesto de tacos o como vendedores ambulantes en la calle y avanzan hacia trabajos de costurera, mesero, taxista o ayudante de laboratorio. Ellos corren después de la escuela a su trabajo o del trabajo a la escuela cuando estudian en cursos vespertinos. A la vez, los grupos de compañeros no se limitan a la escuela y se extienden al barrio.

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

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

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

Los bachilleratos interculturales comunitarios se ubican en cabeceras municipales de unos mil a dos mil

habitantes; acuden también estudiantes foráneos de las rancherías que entre semana viven ahí. Los estudiantes aparecen a primera vista estrechamente vigilados. En una escuela que tiene sus salones aún provisionales en la presidencia municipal hay siempre una integrante del comité de madres de familia sentada en un banco frente a la dirección para vigilar a los jóvenes: *dentro del salón de clases es responsabilidad de los maestros pero fuera es del comité*. En esta comunidad hay un fuerte problema de alcoholismo entre adultos –el alcohol es un ingrediente principal en todas las fiestas– y un incipiente problema de distribución de drogas como cuentan el presidente municipal, el director y el médico de la clínica rural. Por eso se ha instalado un toque de queda a las 8 de la noche. En otra comunidad, con un clima menos lluvioso y frío, el toque de queda es a las 22 horas. En ambas, joven que es encontrado en la calle pasa la noche en la cárcel comunitaria. Los jóvenes lo toman con calma: *“Después de esa hora, como quiera no hay nada que hacer fuera”*, como dice uno.

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

ce en todos estos ejemplos como un lugar que facilita el encuentro y la diversión entre jóvenes.

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

Encontrar “otros” significativos

Martuccelli (2004) señala la importancia de las conversaciones entre estudiantes: *“en el universo de los adolescentes, la práctica de la comunicación se autonomiza incluso por momentos del mensaje. Bien vistas las cosas, se trata de comunicar por el mero placer de comunicar... la verdadera actividad reside en el acto mismo de la comunicación.”* Podemos enfocar los intercambios entre estudiantes como conversaciones “vacías” (como insinúa Martuccelli), lo importante no sería la socialización sino la socialidad (Maffesoli): “vibrar juntos”. Sin embargo, conversar también implica el intercambio de puntos de vista para formar opinión sobre temas de interés juvenil.

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

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

chiquitito (una secundaria particular) en el ambiente que yo estaba viviendo...”

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

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

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

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

posición en las prácticas culturales y que la construcción de la identidad es un proceso para conformar una voz propia (Cf. Weiss, 2006; Hernández, 2007).

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

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

90

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

Los "Otros" más importantes son los amigos (Hernández, 2007). Al "platicar en confianza" con ellos, los jóvenes pueden mostrarse de manera más íntima y conocer puntos de vista diferentes al suyo, como puede apreciarse en la conversación con Emilia (que vimos arriba) y como observamos también en otras entrevistas:

"...porque mis amigos, amigas nada más tengo como dos, dos o tres que las conozco... bueno las conozco de la secundaria... y pues ya o sea a ellas sí les puedo contar todo mi sentir y todo, con ellos sí les puedo decir lo que siento..." (Ana María, entrevista con Joaquín); *"...y si estás haciendo algo donde*

la estés regando pues también te lo va a decir para que te des cuenta..." (Norma, ídem).

Y sobre todo aprenden los jóvenes a relacionarse con el otro género (Hernández, 2007). Ellos establecen diferentes tipos de relaciones de pareja: como "chocolate" (tomándose de las manos), como "amigovio", como "free" (encuentro erótico o sexual casual) o como "novio". Conversar con el otro género, compartir experiencias y la sexualidad forman parte de un conocimiento práctico del "otro" que pasa por la sensualidad corporal: "muchas veces empiezas con una chava por estar caliente" (Eriseo); pero también pasa por compartir: "tienes compañía, tienes a alguien que te apapache, alguien con quien platicar, no estas sólo" (Aldo) y el apoyo recíproco (Josué); implica abrirte a otro: "entonces hasta ahorita nos vamos conociendo los dos, es muy padre abrirte con una persona y que él también lo haga" (Viridiana) y "empiezas a ensayar qué es lo que te gusta de una persona" (Yolanda). Los jóvenes aprenden a desarrollar una erótica y disfrutar de la sexualidad, pero también a cuidarse del embarazo y de enfermedades sexuales, y de cuidar al otro (Hernández, 2007).

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

"...En el salón de clase, muchachos y muchachas están sentados en semicírculo de manera indistinta (...) En el baile tradicional del sampalilu integraron una escena coreográfica donde varios muchachos forman una pirámide y cargan a una muchacha (...) En un trabajo de taller de cestería, dos muchachos están rodeados de tres muchachas y si bien no entiendo lo que están hablando en zapoteco, son obvios ges-

tos de flirteo (Observaciones Eduardo). *Ernestina está en la tarde sentada en las gradas y observa el juego de básquetbol, muy atenta a los muchachos que circulan alrededor de nosotros. Dice que le gusta pasar sus tardes en la escuela 'es muy alegre porque hay mucho vacile'. Cuando le pregunto si tiene novio, dice que no pero ríe muy picarescamente. (...) Al finalizar la entrevista con Rosalía (de 4º semestre, 17 años) le indico que ya he preguntado mucho y si no tiene una pregunta ella que quiera hacerme. Me pregunta si es cierto que se nota en una muchacha si ha tenido sexo..."* (Entrevistas María del Carmen).

Comparado con los contactos eróticos observables en el bachillerato universitario de la ciudad de México estas muestras de afectividad parecen inocuas; sin embargo, significan un paso gigantesco en un ambiente cultural donde hace pocos años, el contacto con el otro género sólo se permitía en relaciones formales de noviazgo y la sexualidad mediante el robo de muchachas. En una investigación hace quince años sobre escuelas primarias en zonas indígenas encontramos mucha deserción de mujeres a partir de los 13 años; los padres ya no les permitían asistir a la escuela porque eran casaderas (Ezpeleta y Weiss, 1994/2000). Y aún hoy en día fuera de la escuela el noviazgo es asunto serio como cuenta Reynaldo (6º semestre, 20 años):

"...si (la pareja de novios) están en un lugar público donde hay gente conversando y sabes que son digamos una pareja, pues no realmente no vas diciendo nada, o tal vez van a la casa de la novia o del novio y están con los padres, no lo ven mal..." (Entrevista Eduardo).

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

Libertad, riesgos y punto de retorno

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

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

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

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

detalle en Guerrero, 2006 y 2008 y Hernández, 2006 y 2007).

Es significativo el uso de palabras como "adquirir responsabilidad", "reflexionar" y "madurar" por los estudiantes. El aprendizaje más significativo para algunos estudiantes parece haber sido "hacerse más responsable", como dice Javier (6º semestre, CCH –Sur): *"...todas estas experiencias me sirvieron para hacerme más responsable (...) me sirvió mucho porque este ¡hijole! fue una época en la que me hice responsable..."* Hacerse cargo de sí mismo y de su vida es parte del proceso de individualización (Beck y Beck-Gernsheim, 2003).

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

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

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

José Luis señala otro motivo frecuente para retomar los estudios, la

imposibilidad de conseguir un trabajo digno:

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

Hemos llamado –siguiendo a Elder et. al. (2003)– "puntos de retorno", los momentos que producen modificaciones en la dirección del curso de vida. Generalmente se conjugan ahí cierto agotamiento del curso emprendido, vivido como conflicto o sufrimiento (cf. Riemann y Schuetze, 1991), que llevan a un proceso reflexivo; se buscan rumbos alternativos y se establecen compromisos con un proyecto viable (véase más amplio en Guerrero, 2006 y 2008 y Guerra, 2008).

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

"...La familia de Javier empezó a sufrir los embates de una crisis económica que hacía cada vez más difícil obtener los recursos necesarios para solventar los gastos que exigía su permanencia en la escuela: ... yo decía hijole, es que pues es que mi papá, pues consigue no sé cómo el dinero para yo venirme a la escuela y yo vengo a nada más entrar a una clase y todavía a ponerme mis moños y decir no, no me gusta como da la clase el maestro ¡no, no entro! (...) En ese año vio que algunos compañeros y amigos ingresaban a la Universidad, le platicaban las actividades de bienvenida que sus facultades les habían organizado y en las que participaban y le muestra-

ban orgullosos su nueva credencial; mientras tanto él se sentía deprimido, inútil e improductivo...".

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

Conclusiones

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

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

Hemos encontrado que conocer al "Otro" diferente es un ingrediente importante de la vida juvenil. Les atraen los estilos juveniles diferentes a lo "normal" de sus ambientes usuales, se sumergen en ellas por completo o parcialmente, por un tiempo. ¿Encontrarán un estilo propio, y se convertirán en "autores" de su "self" (Holland *et. al.*, 1998) o seguirán pasando simplemente a estilos más adultos y requiriendo expertos para aconsejarles en la selección de estilos de vida cambiantes, como sugiere Giddens?

Las conversaciones entre los estudiantes, aún cuando versan sobre temas triviales, les permiten conocer otras opiniones. A los amigos íntimos pueden contar lo que sienten y son ellos los que señalan "cuando lo estás regando". Un encuentro importante con el Otro es con el otro género. Sin duda comienza a fines

de la primaria y en la secundaria, pero adquiere características más maduras en la edad del bachillerato. Como ya señalamos en el texto, el contacto afectivo con otra persona abre enormes posibilidades de auto-conocimiento y expresión.

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

*Recibido el 15 de julio de 2009
Aceptado el 8 de agosto de 2009*

Bibliografía

- ÁVALOS, Job, "Las prácticas juveniles en el salón de clase". Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, memoria electrónica, Buenos Aires, febrero de 2006.
- -----, "La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica", Tesis de maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, 2007.
- BAJTÍN, Mijail, *Problemas de la poética de Dostoievski*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt, *La modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas, *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del orden moderno*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- COULON, Alain, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses Universitaires, 1997.

- DUBAR, Claude, *La Crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona, Bellaterra, 2002.
- DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1998.
- DUSCHATZKY, Silvia, *La escuela como frontera*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- ELDER, Glen H. Jr., "Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course Social Psychology Quarterly 57" (1), 1994.
- EZPELETA, Justa y WEISS, Eduardo, *Cambiar la Escuela Rural. Evaluación Cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, Segunda Edición Revisada, 2000.
- FALCONI, Octavio, *Las silenciadas batallas juveniles: ¿quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? Kairós*, 8 (14), Argentina, Universidad de San Luis, 2004.
- GIDDENS, Anthony, *Modernidad e identidad del Yo*, Barcelona, Península, 1997.
- GUERRA RAMÍREZ, Irene y GUERRERO, Elsa, *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Colección Educación No. 25, 2004.
- GUERRA RAMÍREZ, Irene, "Los jóvenes del siglo XXI ¿para qué trabajan? Los sentidos del trabajo en la vida de jóvenes de sectores urbano populares de la ciudad de México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, X (25), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2005.
- -----, Ser de la banda, ser estudiante o ser trabajador. Jóvenes y escuela, una relación compleja. Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, memoria electrónica, Buenos Aires, febrero de 2006.
- GUERRERO, Elsa, "El tránsito de la secundaria al bachillerato". Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, memoria electrónica, Buenos Aires, febrero de 2006.
- -----, "El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2006.
- GUZMÁN, C. y SAUCEDO, C., "La Investigación sobre Alumnos en México. Recuento de una década: 1992-2002", en DUCOING, P. (Coord.), *Sujetos, Actores y Formación*, Tomo II. Colección: La investigación educativa en México, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2005.
- GRIJALVA, Olga, "Prácticas de consumo y procesos de identidad de los jóvenes de la preparatoria." Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, memoria electrónica, Buenos Aires, febrero de 2006.
- HERNÁNDEZ, Joaquín, "Construir una identidad: vida juvenil y estudio en el CCH Sur", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2006.
- -----, "La formación de la identidad y moralidad en estudiantes de bachillerato." Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, memoria electrónica, Buenos Aires, febrero de 2006.
- HOLLAND, D., LACHICOTTE, W., SKINNER, D. and CAIN, C., *Identity and Agency in Cultural Worlds*, Cambridge, MA., Harvard University Press, 1998.
- MAFFESOLI, Michel, *El tiempo de las tribus*, Barcelona, Icaria, 1990.
- MARTUCCELLI, Danilo, *Los desafíos morales y éticos de la socialización escolar, en: Desigualdad, fragmentación social y educación*, Buenos Aires, UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, (en prensa).
- RIEMANN, G. and SCHÜTZE, F., "Trajectory' as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Process", in MAINES, D. R. (Ed.), *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*, New Cork, Aldine de Gruyter, 1991.
- ROCKWELL, Elsie, "Keys to Appropriation: Rural Schools in Mexico", in LEVINSON, B., FOLEY, D. and HOLLAND, D. (Eds.), *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, Albany, State University of New York Press, 1996.
- -----, "Ethnography and the Commitment to Public Schooling. A Review of Research at the DIE", in ANDERSON, Gary L. and MONTERO-SIEBURTH Martha, *Educational Qualitative Research in Latin America. The Struggle for a New Paradigm*, New York & London, Garland Publishing, Inc., 1998.
- TAYLOR, Charles, *Fuentes del yo. La Construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós, 1996.
- TENTI, Emilio. (Comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, UNESCO/Fundación Organización de Servicios Directos Empresarios, OSDE/ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE/ Altamira, 2003.

- WEISS, Eduardo, "Hermenéutica crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica", en *Paidea*. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, 1 (1), México, Universidad Pedagógica Nacional, 2005.
- -----, "La relación docente - alumno en la educación media. Los estudios mexicanos", en *Desigualdad, fragmentación social y educación*, Buenos Aires, UNESCO- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, (en prensa).
- -----, "La escuela como espacio de formación identitaria de jóvenes." Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, memoria electrónica, Buenos Aires, febrero de 2006.
- -----, "Diagnóstico de las Prácticas y Procesos Curriculares en los Bachilleratos Integrales Comunitarios." Proyecto solicitado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Reporte CINVESTAV, 2007.

Notas

- 1 Este artículo ha sido publicado en inglés en la *Ethnography and Education Journal*, Vol. 3, No. 1, march 2008, 17-31.
- 2 Los analistas posmodernos del discurso sostienen que los significantes se van desplazando en el discurso y que las configuraciones no se cierran más que temporalmente, pero pensamos que sigue siendo importante tratar de descubrir configuraciones de sentido y no sólo encontrar intersticios en continuo movimiento.
- 3 Como se presentó en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Buenos Aires, marzo del 2006, cada vez es más difícil para investigadores –entre investigaciones por encargo, seminarios y tutorías de tesis a entregarse en tiempos limitados– realizar un trabajo de campo prolongado.
- 4 Nos referimos a los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios. Los Centros de Estudios Tecnológicos y Científicos dependientes del Instituto Politécnico Nacional, también son de alta demanda.
- 5 El programa de Oportunidades (antes Progresá) lo otorga desde 1996 a las madres en extrema pobreza de estudiantes del tercer grado de primaria hasta secundaria y desde 2001 se incluyó el bachillerato. Primero sólo en zonas rurales, en los últimos dos años el programa se está extendiendo a zonas urbanas. De la población mexicana un 50 % vive en pobreza, de ellos 20 % en pobreza extrema.
- 6 Véase más amplio en Weiss, 2007.
- 7 De hecho cada estudiante otorgaba varios significados y se reconstruyó la configuración de sentidos. Aquí sólo reproducimos un ranking de los sentidos predominantes –obtener el promedio o certificado para continuar estudios, espacio juvenil, formación académica, movilidad económica y prestigio social– en forma de tipos ideales.
- 8 En una comunidad –por decisión de la asamblea comunitaria– la familia tiene que pagar una multa muy fuerte si el estudiante no asiste o deserta.

Resumen

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

Palabras clave

Juventud - Educación media - Sociabilidad - Subjetivación - Reflexividad

Abstract

This article is based on the finding that for many students, high school is a place for young people's life and living together, a place for subjectivisation. The process of subjectivisation is approached through a discussion that questions conceptions of students as strategists of their school trajectory, as well as conceptions of youth life as the excitement of vibrating together. The claim is made that young people's life at school is a process of finding meaningful others: other styles, other friends, and the other gender. Faced with options and risks, students also develop reflexivity. These topics are examined in three different scenarios: a general high school that is part of the university system in Mexico City, a technical high school in the metropolitan area, and community intercultural high schools in an indigenous rural zone.

Key words

Youth - High-school - Sociability - Subjectivisation - Reflexivity