

EL PUNTO DE RETORNO

Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario

MARÍA ELSA GUERRERO SALINAS

Resumen:

Muchos estudiantes mexicanos enfrentan severos cambios en su paso de la secundaria al bachillerato, uno de ellos se refiere a un nuevo estatus con mayor autonomía en su vida académica y juvenil. Este trabajo reporta la forma en que un grupo de estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades vivió este proceso. Sus experiencias permiten observar un patrón que va del alejamiento de la vida académica –pero no de la escuela– a un retorno que reconoce un nuevo significado para los estudios: el ejercicio de la libertad con responsabilidad. El análisis se basó en entrevistas narrativas autobiográficas y se interpretó con conceptos del enfoque de curso de vida (trayectoria, transición y *turning point*), que resultaron particularmente útiles en la comprensión de los datos.

Abstract:

Many Mexican students face severe changes in their passage from junior high to high school. One is their new status, with greater autonomy in their academic and nonacademic life. This article reports on the way a group of students at Colegio de Ciencias y Humanidades experienced such a process. Their stories reveal a pattern that starts at a distance from academic life (but not from school), and moves to a return that attaches new meaning to their studies: the exercise of freedom and responsibility. The analysis was based on autobiographical narrative interviews. The interpretation utilized concepts from the life course focus (trajectory, transition and turning point) that were particularly helpful in understanding data.

Palabras clave: estudiantes, jóvenes, educación media superior, México.

Key words: students, young people, high school, education, Mexico.

María Elsa Guerrero es profesor de tiempo completo, adscrita a la Secretaría de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Circuito Escolar s/n, esquina con Insurgentes Sur, Ciudad Universitaria, del. Coyoacán, México DF, CE: maraelsag@yahoo.com

Sí, sí, hacerme más responsable, te digo, la escuela, lo que me dejó es de que, lo que hagas ahorita lo vas a pagar después [expira fuerte] entonces este, me hice responsable porque sé lo que ya cuesta no entrar a tus materias y tener que pagarlas después [...] y que también, el venir a estudiar una materia no es fácil, no es fácil (Javier, Sur, 6º semestre, vespertino, Ls. 1130-1136).

Introducción: el objeto de estudio

Para muchos estudiantes, el paso de la secundaria al bachillerato implica, entre otras cosas, traspasar un umbral que los confronta con la apertura de un horizonte de posibilidades de acción más amplio y en un contexto de mayor autonomía. La situación se presenta en un momento de su vida en que las principales instancias de socialización (la familia y la escuela) parecen haberse puesto de acuerdo en concederles mayor independencia.

Los jóvenes viven esta situación de manera diferente: unos pueden sortear sin mucha dificultad las pruebas que se les presentan, aprovechando las nuevas posibilidades a la vez que avanzan en sus estudios; hay otros para quienes resulta más complejo hacerlo, tanto que finalmente optan por abandonar la escuela; pero hay otros más que, frente a este nuevo escenario, dejaron de asistir a clases por realizar otras actividades en compañía de sus amigos, hasta que experimentaron una suerte de *turning point*, un cambio suscitado por uno o varios eventos que los lleva a replantearse los estudios y a asumirlos con una nueva actitud. Todos cuentan que el bachillerato les significó un valioso aprendizaje: aprendieron a ser responsables.

El asunto que llama mi atención en esta transición tiene que ver con un patrón que, al parecer, se repite entre cierto tipo de estudiantes: un ingreso lleno de expectativas positivas por lo que habrá de suceder, una situación detonante (una clase aburrida, la acción injusta de un profesor, una evaluación arbitraria, la impuntualidad o inasistencia de un profesor, entre otras), un alejamiento de la vida académica –no de la escuela– en compañía del grupo de pares, una especie de retorno signado por la revaloración del trabajo académico y una reconstitución de la identidad como estudiantes, en el marco de una intención. Esta situación da vida a un significado atribuido a los estudios de bachillerato que promete ser particularmente importante para la vida de los jóvenes: el ejercicio de la libertad con responsabilidad.

El contexto: el Colegio de Ciencias y Humanidades

En este trabajo se analiza el caso de un grupo de estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) que experimentaron esta situación; aunque he observado este fenómeno entre jóvenes de diversos sistemas de bachillerato, ésta parece ser una institución en la que puede verse con mayor nitidez, pues precisamente uno de los aspectos esenciales en los que descansa su modelo educativo consiste en “La afirmación de la institución como espacio de crecimiento en la libertad y en la responsabilidad” (CCH, 1996:6).

El Colegio de Ciencias y Humanidades es uno de los dos subsistemas de educación media superior que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México. Se trata de “un bachillerato universitario, propedéutico, general y único, que no exige opciones vocacionales prematuras e irreversibles” (CCH, 1996:5). Se define también como un bachillerato de cultura básica en el que, a la vez, el alumno es concebido como sujeto de la cultura y no como mero receptor y destinatario, de ahí que la orientación de su plan de estudios y de las actividades que rige, apunten a que los educandos aprendan a aprender, a hacer y a ser (CCH, 1996:39).

En los planteles del CCH no hay prefectos vigilando que los estudiantes estén dentro de sus salones; más que expositor, el profesor es considerado como facilitador o auxiliar del proceso de aprendizaje valorando ampliamente la participación responsable del estudiante en las sesiones de clase ya que “[...] comparte [con el docente], en cierta igualdad radical, la posibilidad de conocer, juzgar, opinar y fundar intelectualmente (CCH, 1996:36)”; el plan de estudios está organizado por semestres, los cuatro primeros están constituidos por asignaturas obligatorias y los dos últimos están organizados en función de una “elección regulada”¹ de materias que el estudiante selecciona para profundizar en los campos específicos de su interés y para prepararse para cursar la opción profesional por la que se haya decidido.

Como muchas instituciones de nivel medio, el Colegio de Ciencias y Humanidades ha enfrentado el problema de la reprobación. Para resolverlo, ha puesto en marcha diversas medidas, de modo que un estudiante que se ha retrasado en sus estudios, cuenta con varias posibilidades para ponerse al corriente: recurrir la asignatura, presentar exámenes extraordinarios (con un periodo especial si está inscrito en el tercer año) o inscribirse a cursos de nivelación –en el Programa de Apoyo a Materias de Aprendizaje-

je Difícil (PAMAD), también conocido como de Apoyo al Egreso (PAE)—, que suelen ser más intensivos y con menor duración que los normales.²

Enfoque y método

El curso de vida constituye un paradigma emergente que intenta explicar la manera en que se da sentido personal y social al tiempo biográfico (Gleizer, 1997:125). Desde esta perspectiva, es una noción que ha hecho del tiempo, contexto y procesos, dimensiones importantes de teoría y análisis (Elder, 1994:4) que, a la vez, permiten comprender la manera en que se van estructurando las vidas, el modo en que las fuerzas sociales más amplias dan forma al desarrollo de ellas en el plano individual³ e, incluso, colectivo (Blanco y Pacheco, 2003:160; Elder, 1994).

Esta aspiración implica algunos principios fundamentales que Blanco y Pacheco (2003:160-162) resumen de manera ejemplar y que a continuación presento sintéticamente: en primer lugar es necesario reconocer que para identificar la manera en que se entrelazan el cambio social y el desarrollo individual, se precisa de una *perspectiva a largo plazo* para ampliar la posibilidad de observar las articulaciones entre el cambio social y el desarrollo individual; por otra parte, se da por supuesto que los acontecimientos siempre ocurren dentro de un contexto particular de modo que los diferentes momentos de un curso de vida siempre están incrustados *en (embedded)* y están mediados *por* los tiempos históricos y los lugares que le toca experimentar a cada persona. Pero a la vez, no puede soslayarse la importancia del momento en el que sucede un evento (*timing*) en la vida; ni tampoco el hecho de que ésta no se experimenta en solitario, se vive siempre en interdependencia (*linked lives*), participando en redes de relaciones compartidas; finalmente, se entiende que, aunque los individuos construyen su propio curso de vida, ejercen su libre albedrío o libertad de acción (*agency*) dentro de límites socialmente estructurados (Blanco y Pacheco, 2003).

La perspectiva de curso de vida involucra tres nociones que: "...reflejan la naturaleza temporal de las vidas y captan la idea del movimiento a lo largo de los tiempos históricos y biográficos" (Elder *et al.*, 2003:8, cit. en Blanco y Pacheco, 2003:163); estas nociones refieren al concepto de *trayectoria*, *transición* y *turning point*.⁴

Cuando hablamos de *trayectoria*, puede venir a nuestra mente el recorrido de una bala rompiendo el aire en busca del objetivo que suscitó el disparo pero esta imagen implica, por un lado, una dirección lineal, alta-

mente dependiente de la puntería de quien dispara para acertar en el objetivo y, tan determinada al objetivo que sólo un cambio muy brusco en el camino (topar con un árbol, un chaleco de balas u otro obstáculo) le harían virar. En lo particular, prefiero la imagen de un río serpenteante como el que refiere Tuirán (1999:10-11) o la de un camino –recorrido o por andar–, a veces recto como una gran avenida o sinuoso como las veredas cuyas formas, a veces caprichosas, responden a los pasos habituales de los miembros de una comunidad.

El concepto de trayectoria⁵ “se refiere a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción” (Elder, 1991:63, cit. en Blanco y Pacheco, 2003:163). Para el enfoque del curso de vida, las trayectorias no suponen alguna secuencia en particular ni determinada velocidad en la travesía personal; abarcan una variedad de ámbitos o dominios (trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración, etc.) que son interdependientes e implican una suerte de entrelazamiento de las trayectorias vitales, tanto en un mismo individuo como en la relación de éste con otros individuos o grupos (Blanco y Pacheco, 2003:163).

Por su parte, la noción de *transición* trae a nuestra mente la idea de paso o camino; de cambio, de incertidumbre y la sensación de estar en un lugar intermedio que, a pesar de estar delimitado, no es el principio ni el fin, una sensación de indefinición en la que el punto de despegue puede ser claro, pero lo es menos el de aterrizaje y en el que tampoco se vislumbran notoriamente los retornos. Una transición corresponde a sucesos específicos en determinados momentos de la vida, no necesariamente predeterminados o absolutamente previsibles (entre otros, entradas y salidas del mercado de trabajo, de la escuela, de la condición civil, económica). Representan episodios en el curso de la vida que a diferencia de otros, propios de la cotidianidad, guardan particular importancia en la constitución de un futuro posible, constituyen en alguna medida el preludio de una transformación extraordinaria. Son, en ese sentido, espacios de oportunidad que, en potencia, dotan de posibilidades que pueden cambiar el rumbo de nuestra existencia o nuestras formas de concebir la vida y de enfrentarla.

Las transiciones siempre están contenidas en las trayectorias, que son las que les dan forma, sentido y significado (Elder, 1994:5); marcan claramente cambios de estado, posición o situación; pueden presentarse en cualquier

momento sin tener que estar necesariamente predeterminadas,⁶ aunque es preciso reconocer que sigue prevaleciendo un sistema de expectativas en torno a la edad, el cual también varía por ámbitos, sociedades y grupos de diversa índole (Blanco y Pacheco, 2003:163; Gleizer, 1997; Tuirán 2002:26).

Finalmente, el *turning point* hace referencia a momentos especialmente significativos de cambio; se trata de experiencias o acontecimientos que provocan fuertes modificaciones que, a su vez, se traducen en “virajes en la dirección del curso de vida” (Elder *et al.*, 2003 cit. en Blanco y Pacheco, 2003:163); por ejemplo, la noticia de que se padece una enfermedad de difícil curación que nos puede llevar a modificar el curso de nuestra vida habitual o, en el caso de nuestros estudiantes de bachillerato, una experiencia que los confronte frente a lo que puede ser un futuro no deseado. Como es de suponerse, el *turning point* no irrumpe mecánicamente de la emergencia de eventos adversos o favorables, involucra también los efectos de una profunda reflexión.

La noción de *turning point* es afín a otras que han surgido en estas épocas en las que sufrimos de una intensa necesidad por encontrar sentido a los cambios en la existencia. El concepto de resiliencia, por ejemplo, aunque se remite más bien a la capacidad o competencia de la persona para enfrentar la adversidad (Manciaux, 2001; Cyrulnik, 2003) comparte con el de *turning point*, la idea de un cambio en el curso de la vida, mismo que, por lo general, se valora como positivo y se reconoce, además, que ha nacido de un posicionamiento de la persona como sujeto.

Por su parte, la noción de *trajectory*—también cercana a la de *turning point*—refiere a un proceso de desorden social y a un proceso de sufrimiento severo, que tiene consecuencias tanto en la biografía de las personas y sus identidades, como en sus interacciones sociales. En un proceso de *trajectory* se convoca a un cierto sentido de destino que obliga a ver a las personas como controladas por fuerzas externas ajenas a ellas y a cuyas influencias no sucumben del todo, reconstruyen la situación presente de vida, echan atrás expectativas de futuro y movilizan reinterpretaciones del curso de vida (Riemann y Schütze, 1991:338). Al igual que en la noción de *turning point*, se apela a transformaciones en el proceso biográfico, es decir, a cambios en el curso de la vida, en los que la persona tuvo una participación activa.

Método

El proceso metodológico que he desarrollado en este trabajo se inspira en el enfoque de curso de vida⁷ y se alimenta, fundamentalmente, de las ex-

presiones que un grupo de jóvenes estudiantes, compartió conmigo a través de entrevistas narrativas autobiográficas (EAN) (Riemann y Schütze, 1991; Hamel, 2001).

Las EAN representan, como toda narración, un acto simbólico y expresivo que permite al entrevistado no sólo organizar sus experiencias, sino darles sentido (Arfuch, 1995:49, 100; Mishler, 1986). Constituyen un procedimiento sociológico de recolección de datos en el que se solicita a los entrevistados un comprensivo y detallado relato espontáneo de sus propias experiencias en cierta área de interés para el investigador (Riemann y Schütze, 1991:352). Por su naturaleza, consideré importante realizar únicamente entrevistas individuales, descartando la posibilidad de desarrollarlas con dos o más participantes a la vez.

En mi caso las entrevistas fueron, además, un importante recurso para obtener relatos autobiográficos donde los jóvenes reconstruyeron –y, evidentemente, también reestructuraron– su experiencia a propósito de los diferentes mundos que pueblan su existencia, entre otros: la familia, la escuela, los pares.

En las entrevistas participaron 68 estudiantes de dos planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, 30 del Oriente y 38 del Sur; en esta muestra procuré que concurrieran de alumnos de los turnos matutino y vespertino; hombres y mujeres; de segundo, cuarto y sexto semestres, y con condiciones académicas distintas (sobresalientes, regulares e irregulares).

Cabe señalar que aun cuando intenté cierto equilibrio en la composición de la muestra, conforme se desarrollaban las entrevistas, aumentaba el número de estudiantes irregulares –inscritos en el tiempo reglamentario pero que adeudaban una o más asignaturas– y aparecían en escena alumnos repetidores (asistían a la escuela para acreditar materias que no pudieron aprobar en el tiempo reglamentario).⁸ En este caso, a veces fue difícil decidir cuál era el año escolar que les correspondía, considerando que se encontraban preparando materias de años escolares distintos (segundo y cuarto, cuarto y sexto, segundo y sexto, etcétera). También surgió otro tipo de alumnos repetidores que, aun cuando estaban inscritos en el CCH, estaban repitiendo el bachillerato después de haber abandonado los estudios en otra institución, e incluso en la misma, presentando por segunda ocasión el examen único.

Las entrevistas se efectuaron durante 2002 y 2003,⁹ siguiendo una guía general muy flexible con la que se aseguraba la inclusión de temas y aspectos

de interés para la investigación; fueron grabadas y transcritas en su totalidad,¹⁰ respetando las recomendaciones de especialistas en el tema.¹¹ Para desarrollar este artículo he elegido el caso de ocho estudiantes:¹² cuatro del plantel Oriente y cuatro del Sur, que tienen trayectorias parecidas, vivenciaron transiciones similares y experimentaron en un momento de su paso en la escuela, una especie de *turning point* o, en términos más coloquiales, “les cayó el veinte” y con ello reanudaron su actividad escolar rehabilitándose como estudiantes (cuadro 1).

Es necesario aclarar que Alejandro, César, Andrea y Javier son alumnos repetidores que no están estrictamente inscritos en sexto semestre, pues adeudan materias anteriores y cursan su cuarto o quinto año de bachillerato.¹³ Danae, y Elisa están repitiendo, estuvieron inscritas en otros bachilleratos de los que desertaron y, al igual que Julio quien estuvo inscrito en el CCH, volvieron a presentar el examen único y se encuentran cursando los estudios de nuevo.¹⁴ Mary es, hasta el momento, sólo una alumna irregular.

Es importante señalar que se trata de jóvenes que obtuvieron un alto rendimiento en el nivel anterior como lo son, en general, los estudiantes que pudieron ingresar al CCH. En lo particular, los de mi muestra egresaron de la secundaria con 8.5 de promedio; 80%, jamás reprobó una asignatura en el nivel medio básico y muy pocos (3 de 68) utilizaron más de tres años para cursar la secundaria.

CUADRO 1

Casos seleccionados

Plantel	Nombre*	Género	Semestre	Turno	Sit. esc.
Oriente	Alejandro	M	6°	V	Irreg. 14
	César	M	6°	V	Irreg. 13
	Andrea	F	6°	V	Irreg. 13
	Danae	F	4°	V	Irreg. 1
Sur	Javier	M	6°	V	Irreg. 3
	Julio	M	4°	V	Irreg. 5
	Mary	F	4°	M	Irreg. 8
	Elisa	F	2°	V	Irreg. 1

* Al iniciar las entrevistas se planteó a cada estudiante la posibilidad de usar un nombre ficticio. Al concluir las se les preguntó ¿Cómo querrían llamarse? Algunos propusieron sus nuevos nombres, otros dejaron en mis manos la tarea y otros más, prefirieron conservar su nombre sin apellidos.

La mayoría ingresó al bachillerato, eligiendo esta modalidad como una de sus primeras opciones y, en general, les implicó un esfuerzo adicional al que imprimieron a lo largo de sus estudios de secundaria. Muchos se inscribieron a cursos de preparación para el examen único de ingreso;¹⁵ otro gran porcentaje prefirió estudiar intensamente por su cuenta y sólo unos cuantos señalaron no haberse preparado para enfrentarlo.

Relatan con particular entusiasmo y alegría el momento en el que recibieron la noticia de haber sido aceptados en el CCH, incluso puede decirse que ingresaron al bachillerato con una autopercepción positiva de sí, “una imagen de sí mismos como alumnos exitosos [...] que pudo sortear con fortuna los obstáculos que impidieron que otros continuasen en la misma dirección [...] una minoría que tuvo el privilegio de cursar estudios universitarios” (Bartolucci, 1989:65).

Trayectorias, transiciones, *turning point* y significados escolares

Es difícil pensar que existe “el caso perfecto” que explica e ilustra de manera aséptica un patrón de conducta. Las entrevistas se realizaron de manera flexible de modo que los estudiantes tuvieron la libertad de explayarse más en unos aspectos que en otros; aunque en lo general observaba el mismo patrón, cada caso le imprimía diversos matices. En los ocho seleccionados para desarrollar este artículo, algunos aspectos son particularmente ilustrativos de un atributo, otros de otro. No obstante, Javier, un repetidor que realizó sus estudios en el CCH Sur; aporta la mayor cantidad de elementos que permiten observar con mayor nitidez el proceso. En lo que sigue me basaré en su caso para explicar este patrón de conducta, sin restarle voz a otros estudiantes de la selección que también nos pueden iluminar.

Por otra parte, en congruencia con el enfoque de curso de vida, abordado anteriormente, presento algunos aspectos de las trayectorias escolares de los estudiantes seleccionados y los rasgos de su transición por el bachillerato para dar marco a la forma en que experimentan una especie de *turning point* que da un giro a su existencia escolar y sienta las bases en las que descansa un nuevo significado para el bachillerato.

El caso de Javier

Javier es un muchacho de 19 años, que está cursando de nuevo el sexto semestre en el turno vespertino del CCH en el plantel Sur. Tuvo la expe-

riencia de haber trabajado en un banco atendiendo la línea telefónica. El principal sostén de la familia es su padre, quien es joyero y su madre se dedica al hogar. Vive con ellos y tres hermanos más, y es el penúltimo de cinco hijos. La escolaridad de sus padres es hasta la secundaria y uno de sus hermanos mayores estudió bachillerato incompleto con “una carrera corta en computación”.

La trayectoria escolar

En primaria “siempre era de cuadros de honor”, de “diplomas de primer lugar y todo eso”. Cursó la secundaria en tres años, en una institución privada, obteniendo un promedio de 8.7 y sin haber reprobado ninguna asignatura, aunque dejó de ser de “cuadros de honor y diplomas”.

En el bachillerato, llegó a reprobado hasta 21 asignaturas de las cuales ha aprobado 18: ahora sólo le restan tres más por acreditar. A pesar de haber adeudado materias,¹⁶ en el primer año obtuvo un promedio de 8.3; en el segundo de 8 y en el tercer año mantiene uno de 7.7. Dado el número de materias reprobadas, tuvo que utilizar tiempo extra para concluir el bachillerato; al momento de la entrevista estaba en el quinto año de estudios en el CCH.

La transición por el bachillerato

Javier, junto con otros jóvenes “buenos estudiantes” en la secundaria, ha experimentado un tránsito sinuoso en el bachillerato: ingresaron plenos de expectativas positivas; en algún momento de sus estudios en este nivel, observaron o participaron de una situación que he llamado “detonante” y que dio lugar a un alejamiento de la vida académica –no escolar– en compañía del grupo de pares, misma que los ha llevado a resignificar su relación con la escuela.

Un ingreso lleno de expectativas positivas

Para Javier, haber ingresado al bachillerato universitario, representó una particular emoción: logró inscribirse en la opción que eligió, una escuela en la que se sentía “más libre”, “sin tanta gente [...] encima de mi, que me estaba, ‘haz esto, haz el otro, haz esto, haz el otro...’” (Javier, Sur, 6º semestre, vespertino, Ls. 371-372); una opción en la que “tenía la oportunidad de decir todas esas cosas de, de, de buscar espacios donde desarrollarte, para poder hablar de lo que tú sientas, de lo que piensas y todo eso” (Ls. 374-376).

Además, el gusto también se mezcló con un tanto de orgullo, pues fue el primer miembro de su familia que logró ingresar a través del examen único a un bachillerato público reconocido: “cuando yo hice mi examen para entrar a la prepa y me quedé..., así como que fue, como que el orgullo de la familia ¡ayyy! ¡Se quedó! ¡...en el examen!, ¡...en la primera que hizo!, ¡y en la escuela!, ¡y ya entró! y todo eso” (Ls. 811-814). Sus hermanos habían intentado, en varias ocasiones, ingresar pero víctimas del examen único y frente a la imposibilidad de hacerlo, su padre se vio obligado a pagar colegiaturas en instituciones privadas.

El examen único de ingreso a la enseñanza media superior en el Distrito Federal y zona conurbada se aplicó por primera vez en México en 1996; desde entonces, miles de estudiantes se han visto sujetos a un proceso de selección acompañado de incertidumbre y angustia que apuesta, en una sola jugada, un lugar (ojalá fuera el mejor) en las propuestas educativas. Para muchos estudiantes, el bachillerato que oferta la UNAM, con sus dos modalidades (CCH y Escuela Nacional Preparatoria) constituye una de las alternativas más deseables y, en consecuencia, más demandadas (Observatorio Ciudadano de la Educación 1999:2), de ahí que quienes lograron un lugar en cualquiera de las dos modalidades de este bachillerato universitario se consideren –al menos en un primer momento– muy afortunados.

Para los estudiantes de la muestra, no siempre se trató de una partida con la suerte a su favor, muchos hicieron esfuerzos adicionales para obtener un sitio. Los menos piensan que “tuvieron suerte”. No obstante, para la mayoría haber ingresado fue motivo de especial alegría: “el mero día pues ya hasta soñaba, ¿no? Pues ya voy a ir, yo creo ahí en el CCH y así, y ya el mero día que salió la gaceta y todo pues ya..., sí me emocioné (baja el volumen de la voz)” (Alejandro, Oriente, 6º semestre, vespertino, Ls. 172-174); “pasó una amiga, que iba con ella en la primaria y ya le dije: ‘oye ¿me prestas tu gaceta?’, y me la prestó y me busqué, pero así como con miedo de no encontrarme, decía ¡ay, no me encuentro!, y ya me encontré y, ¡ay! ¡Me puse así a saltar de felicidad!, [...] Así sentí eso, mucha emoción y ya empecé a venir” (Mary, Sur, 4º semestre, matutino, Ls. 287-293).

Una situación detonante

Al menos durante el primer semestre, la mayoría de los jóvenes se aplicó en sus estudios, sin embargo, la experiencia de una situación detonante desencadenó “una reacción en cadena” que los llevó a tomar una serie de

decisiones en las que la actividad académica no tenía un lugar importante. Esta situación pudo presentarse en los primeros meses del primer semestre o bien, en otros casos como en el de Javier, al final del primero o en otros más, hasta el segundo e incluso después.

En el caso de Javier, el detonador fue una clase aburrida que sumada a la invitación de amigos para realizar actividades más atractivas, el reconocimiento de su nuevo estatus con mayor autonomía y la confianza en que podría aprobar la materia por vías más justas fueron los ingredientes de un cóctel que saboreó durante los siguientes cinco semestres:

[...] el primer semestre me parece que nada más reprobé una [...] fue hasta el último ya cuando empecé a aflojar el, el paso; porque entras así con la idea de la secundaria, ¿no?, y debo cumplir, debo cumplir, debo cumplir, y hay que machetearle, [...] ya al final del, del semestre ya no iba casi a mi materia –fue historia– [...] porque pues el maestro no la hacía, [...] mi maestro era muy callaaado (elongación en la segunda a), llegaba así con su cara de, de sueño, [...] inclusive le decían el “dormimundo” porque hablaba bien leeento [elongación en la e], bien quediiiito [elongación en la i; baja el volumen de la voz], su cara así, muy acá [gesticula ejemplificando flojera y desgano] y no nos ayudaba en, en motivarte. [...] no le entendíamos bien su forma de dar la materia porque [...] tú hacías todo lo posible, todo lo posible por hacerlo bien; llevar acetatos, proyección de diapositivas, o sea, todo lo que fuera para hacer una exposición muy bien. Y el maestro, al final: “no, no me sirve eso, les faltó información”, “¿pero de qué maestro?” “Pues es de esto, pues es que esto no va”; “¡usted nos dio este tema!” “pero es que también pueden abordar esto [...]” Con él las exposiciones o exámenes siempre eran mal, siempre salíamos así mal. Entonces ya, al final, como que ya me empezó a desmotivar ese tipo de cosas y ya casi no iba [...] Entonces empecé [a reprobear] con esta materia (Ls. 444-474)

Para Javier, reprobear una asignatura por primera ocasión a lo largo de su trayectoria escolar fue un evento preocupante, al grado de que la aprobó en la primera oportunidad a través de un examen extraordinario. Sin embargo, la experiencia de haberla acreditado, también iluminó una nueva perspectiva de sus posibilidades:

[...] en segundo semestre pues me llevé [reprobé] esas dos materias pero también ya me llevé así, ya me llegó la mentalidad de “bueno, pues las debo, ahorita

todavía tengo mucho tiempo, tengo hasta tres años para poder meter esos extras, ¿para qué me ando preocupando en meterlos y luego, luego sacarlos? ...o en recursamiento o en un sabatino puedo”, entonces las dejé [en tono rotundo] (Ls. 508-513).

En este contexto se fragua una amalgama en la que las invitaciones del grupo de amigos, recién configurado en la escuela, en un entorno abierto a las decisiones propias –fuera de toda sanción inmediata– y con un imaginario recién constituido en el que se revela una diversidad de posibilidades para reparar la no acreditación permiten decidir, sin tanto problema, intentar nuevas experiencias que no siempre armonizan con la actividad académica:

[...] entonces sí estaba con todas mi materias y las pasaba, sí entraba, sí iba y todo eso [...] pero, al final, pues, ya este, conoces a tus amigos y todo eso y luego..., no, no era así de tampoco de influencias, así de que me dijeran “¡ay no entres!”; sino de que yo luego también decía: “bueno, este, pues ya soy un poquito libre, déjame aprovechar esto, yo sé que luego la saco, luego la saco, luego la saco”, y fue un va y vino, la primer materia ya al final del, del semestre ya no iba [...] pero inclusive luego, luego que la reprobé, me fui al extraordinario y lo pasé así luego, luego. El segundo semestre ya fue de... de este, reprobé me parece dos materias: otra vez historia [...] con el mismo maestro (Ls. 448-480).

En el tercer y cuarto semestres, Javier reprobó nueve de las doce asignaturas comprendidas en el ciclo escolar y en quinto y sexto semestres –que corresponden al último año de bachillerato– igualmente reprobó nueve de catorce.

Alejandro, por su parte, viendo que sus profesores llegaban tarde a las clases, suponía que ya no iban a llegar y aceptaba ir al cine o a jugar a las canchas con sus compañeros:

[En el primer año] empecé, empecé pues a reprobar materias pero [...] como que yo sí quería, yo sí me esforzaba en las materias pero luego ya porque me decían [mis amigos] vámonos al cine o vamos a jugar fútbol o cualquier cosa y ya como que decía..., y luego los maestros pues no venían a la hora así exacta, y pues ya dije “no, a lo mejor ya no va a venir”, y pues ya era cuando me salía y ya de ahí se me hacía fácil cualquier vez y que me dieran ganas de salir, pues ya se me hacía fácil salir y también por eso pero, pero o sea, si yo me hubiera puesto de entrada

así bien y, o sea, si le pongo atención a los maestros, creo que sí hubiera salido (Alejandro, Oriente, 6º semestre, vespertino, Ls. 211-218).

Los motivos se diversifican, una clase aburrida, una calificación injusta o la impuntualidad de los profesores en una mezcla de contextos de mayor libertad y en el que los pares adquieren particular importancia. Como ya hemos anotado en otros espacios (Guerrero, 2000) la escuela constituye para muchos estudiantes un espacio de vida juvenil, un ámbito en donde se genera un ambiente propicio para el establecimiento de relaciones e interacciones sociales entre los jóvenes. Un lugar donde confluyen distintos grupos, subculturas y generaciones que los coloca en la posibilidad de interactuar con sujetos que portan distintas visiones de mundo, intereses y expectativas y que les permite ampliar su horizonte sociocultural.

Sin embargo, la escuela como espacio de vida juvenil también gestiona para muchos, nuevos retos:

Eran, eran gente así de quinto o sexto semestre, que todavía no salían, debían veintitantas materias y así, entonces... eran gente con la que, no creo que me ubicara pero pues, al menos estaba, o sea al menos no estaba sola cuando no estaba afuera del salón, o sea no estaba sola cuando estaba fuera del salón [se corrige], nada más por eso, y luego así, te van jalando porque realmente a mí no me gustaban, o sea estar así con esas personas, luego que al puente¹⁷ o así, o sea esa vida como que... no me agradaba, pero, pero no sabía cómo dejarlo, o sea, no sabía cómo apartarme de eso, si luego yo era la que decía “¡ay no, vámonos!”, o así, entonces este, así que al puente, a fiestas así (Andrea, Oriente, 6º semestre, vespertino, Ls. 534 -542).

Un alejamiento de la vida académica

–no de la escuela– en compañía del grupo de pares

Diversos autores han documentado la importancia que el grupo de pares adquiere como parte de la experiencia escolar de los estudiantes (entre otros: Dubet y Martuccelli, 1998; Edwards, *et al.*, 1995; Hargreaves, 1978; Guerra y Guerrero, 1998; Guerrero, 2000). Este grupo de jóvenes no escapa a la norma. Javier lo reconoce:

[...] ya en tercer semestre yo soy, ¡híjole!, yo soy así como que muy, con la gente soy bien apegado con mis amigos (Ls. 513-514).

[...] me di cuenta durante ese tiempo que sí, los amigos influyen más o menos dentro de mi desempeño en la escuela (Ls. 507-508).

[...] me juntaba con mis amigos de allá, de afuera y me quedaba todo el tiempo con ellos y entonces mis otras materias, pues si nada más iba a las que..., o me caía bien el maestro o me gustaba como daba su clase y todo eso (Ls. 665-667).

El alejamiento de la vida académica implicó, en la mayoría de los casos, una serie de actividades en compañía del grupo de pares, enfrascados en diversas ocupaciones que en el momento resultaron más atractivas que las clases:

[...] por lo regular así nos íbamos a un billar o a un este..., no [corrigiéndose], era bar, bueno sí era como tipo bar, ¿no? y ya todos los chavos iban a tomar, y ya me quedaba o luego me quedaba dentro de la misma escuela porque éramos así muchos amigos, éramos como unos cien yo creo (E: ¿Tantos?:) Ajá, o luego así estábamos veinte y así platicábamos, y ahí nos quedábamos este, platicando, luego venían las fiestas [...] Sí, era mucho de fiesta, mucho de tomar, así, la convivencia y eso era lo que hacía (Danae,¹⁸ Oriente, 4º semestre, vespertino, Ls. 214-217;L 559).

Otras veces, era “ir al cine”, ir a “las canchas” “a la casa de alguien”, “platicar”, “la convivencia”, “echar relajo”. Este abandono de las clases para realizar otras actividades en compañía de los pares se desarrolla en un contexto temporal particular. La relación con el tiempo se modifica, las acciones se realizan como si se perdiera la noción del paso del tiempo:

Es que en ese momento [...] uno está, se adentra en, ya sea en cualquiera de los ambientes en ese caso pues era, jugando básquetbol –el deporte, entre comillas– [...] yo venía, y venía con la mentalidad de ¡vamos a las canchas!, ¿hoy qué vamos a apostar?, cinco, diez pesos, [o una torta]; entonces, o sea, como no, no sé, no pasaba por la cabeza, sí [enfaticando] yo pensaba o sea de, ¡híjole!, pues ya sé que las voy a reprobar otra vez, pero eso era de momento y después se me, se me olvidaba, se me olvidaba, y así pasaba, así pasó durante tres años..., tres años (Julio, Sur, 4º semestre, vespertino, Ls. 440 -448).

[...] así como que el ambiente ¿no?, te va jalando, te gusta y el, pues andar conviviendo y todo y pues ya como que dices ¡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, Oriente, 4º, semestre, vespertino, Ls. 206-209).

Quizá el problema se deba a que estos jóvenes están experimentando una importante transición. De acuerdo con lo señalado anteriormente, estos procesos involucran giros en el curso de una vida. Cuando experimentamos una transición, un cambio en nuestra ruta, nuestra relación con el tiempo se transforma, enfocamos de manera particular el presente y, aunque pasado y futuro no se desvanecen –de hecho están siempre presentes– se eclipsan frente a la inmediatez, sucumben a las exigencias del momento. Por otra parte, quizá también hasta ese entonces, no ha madurado aún un proyecto personal que oriente sus acciones.

Una suerte de turning point

La noción de *turning point* refiere a momentos cruciales en la vida, especialmente significativos de cambio, que pueden o no ser favorables, aludir a determinadas circunstancias o eventos o producir modificaciones en la dirección del curso de vida (Elder *et al.*, 2003, cit. en Blanco y Pacheco, 2003). En el caso de Javier se conjugó una serie de eventos que modificarían el curso de su vida en la escuela y se reestablecería como estudiante, asumiendo el trabajo académico con nuevas actitudes y restaurando ciertas dimensiones de su identidad estudiantil con miras a un futuro deseado.

Por una parte, su familia 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:

[...] me empecé a sentir culpable de lo que hice, de todo lo de no entrar a las materias y de desobligarme y de pensar en frío, porque si este, si había en ese momento [aclarándose la garganta] empezó a haber problemas de, de dinero en mi familia y 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 cómo da la clase el maestro ¿no, no entro!” [rotundo] y o sea, lo que cuesta juntar para los pasajes, para los materiales, para eso, para que al final repruebe, pues no [...] cuando llegaba a mi casa y veía los problemas y todo eso: “¡ayyy hijo!, es que

mira, ahorita te doy nada más 20 pesos, ¿no?, porque no tengo más, para el, para el pasaje”; y yo decía “¡híjole!”, o sea, ¿cómo le digo? y ¿qué hago?; ¿no?, pues mejor regresarme y ahora sí, en serio empezarle a machetear y terminar las que debo; aunque me quede otro año y decirles, “pero que ¡las voy a pasar!” “¡Y lo voy a...! y que el año no va a ser de en balde porque voy a pasar mis materias...” (Ls. 792-827).

A la vez, el hecho de saberse el primero y único de su familia que consiguió un lugar en una escuela pública muy demandada, a la que infructuosamente sus hermanos y primos hicieron solicitudes, le planteaba un panorama complejo. Su padre tuvo que hacer frente a los gastos de colegiaturas en escuelas privadas para que, finalmente, sus hermanos abandonaran los estudios, a él apuntaban las expectativas de la familia:

[...] como que se me cargó otra vez la responsabilidad porque en mi casa [...] las esperanzas ya estaban como que plantadas en mí; entonces ya tenía la presión de que yo fui el primero que entró a una prepa luego, luego, en el primer examen; y tengo que acabarla porque mis demás hermanos no la acabaron, entonces por eso no, eso era lo que no me, no me dejaba este, tirar todo por la borda y decir no, ya no voy, ya no voy (Ls. 803-820).

En ese año vio que algunos compañeros y amigos ingresaban a la universidad, le platicaban las actividades de bienvenida que sus facultades les habían organizado y en las que participaban y le mostraban orgullosos su nueva credencial; mientras tanto él se sentía deprimido, inútil e improductivo; fue entonces, cuando decidió trabajar, a la vez que aprobaba las materias que podía preparar en ese periodo. La experiencia de solicitar empleo y de desarrollar una actividad que, aunque parecía descansada, le agotaba sirvió de acicate para enfrentar con mayor decisión los estudios:

[...] en verdad vas a un trabajo y no..., este, luego son trabajos que no tienen nada que ver con la carrera pero ya te piden que estés estudiando ya dos o tres semestres de licenciatura, entonces sí le sufrí para encontrar un trabajo en verdad, que no fuera tan matado y todo eso, pues ya tienes la experiencia de que en los trabajos no te aceptan si no tienes un estudio así y este siempre pues estudia porque va a ser para ti (Ls. 303-308).

Todos estos elementos se conjugaron para que asumiera con determinación y coraje la decisión de retomar los estudios y dedicarse de lleno a acreditar las asignaturas que adeudaba:

[...] a finales de quinto y principios de sexto para qué, ya estaba diciendo “no, pues ya sé que me voy a quedar otro año más, pero ¡tengo que aprovechar! y ¡lo tengo que aprovechar!, ¡lo tengo que aprovechar! [...]” Y pues lo aproveché, pues saqué catorce materias pero me faltaron tres todavía [...] (Ls. 778-784).

En otros casos, el *turning point* se presenta con otros matices: por ejemplo, con Mary, se conjuga con el momento en el que, al sufrir un accidente que la mantuvo inválida por unos meses, reflexiona sobre su situación escolar; Alejandro había pensado irse con un primo a Estados Unidos, tiempo después lo observa enfrentando una situación económica difícil; Elisa, estando deprimida por haber desertado de la Vocacional, recibe el consejo de un hermano; Julio observa el entusiasmo de su hermano (recién ingresado al CCH), quien comparte con él la riqueza de su nuevo ambiente.

De acuerdo con lo que apuntamos antes, la noción de *turning point* refiere a coyunturas vitales insertas en momentos particularmente reveladores en los que se produce un giro o sesgo en la trayectoria vital. No obstante, estas modificaciones en el curso de vida, no pueden pensarse desvinculadas de procesos reflexivos ajenos a la configuración de los de vida que preparan un futuro posible. Estos proyectos constituyen una forma de imaginarse a sí mismo en el futuro. En el caso de Javier, como en otros, su proyecto es un asomo a la vida a la que aspira, un trazo solidario con el tipo de persona que desearía ser.

Es difícil precisar en dónde termina un proyecto y desde dónde se emprende su realización; se requiere, entonces, no desvincular el proyecto vital del *timing*, es decir, el momento en el que suceden las cosas en la vida. En el caso de Javier, fueron varios los ingredientes que participaron en el surgimiento de esta especie de *turning point* articulado al proyecto que se reveló a partir de un proceso reflexivo acuñado en el fondo de un cuestionamiento: “¿Cómo le voy a hacer? ¿Cómo me voy a quedar así de entre, entre, de tantos así yo, sin haber estudiado ni nada?” (Ls. 802-803). En el caso de Danae la reflexión incluía también a sus padres: “¿pues qué

les voy a decir?, ¿qué cuentas les voy a dar?” (Danae, Oriente, 4º semestre, vespertino, Ls. 243-244); Elisa: “decía ¡ay!, ¿qué va a ser de mi vida?” (Elisa, Sur, 2º semestre, vespertino, L 298); Alejandro: ¿qué va a ser de mí después?” (Alejandro, Oriente, 6º semestre, vespertino, L. 287).

Esta reflexión, nacida en algunos casos del temor de verse formando parte del gran ejército de excluidos indefensos, en otros del deseo de crecer bajo la tutela de un proyecto, les llevó a tomar nuevas decisiones: comprometerse verdaderamente con los estudios. Por ejemplo, Danae cuenta que desde que entró al CCH: “[...] si tenía tiempo así, entre clases, si tenía tarea, me iba a la biblioteca a investigar, y me regresaba a mi clase, si acaso comía, a lo mejor, había muchas veces que no comía, ya llegaba a mi casa, hacía mi tarea y hasta dormir” (Danae, Oriente, 4º semestre, vespertino, Ls. 585-587). El compromiso implica valorar realísticamente las posibilidades y operar una serie de acciones previas que lo lleven a buen puerto.

[...] mi prioridad sí es seguir estudiando y sacar mi carrera y terminar y todo eso; pero, si también me pongo a pensar en que hay que ser realistas y no nada más es de que quiero estudiar, y ya voy a entrar luego, luego, tengo que pasar primero las materias que debo; luego ver si puedo entrar a la carrera que voy a... que quiero [corrigiéndose], y si no, cómo le voy a hacer para pagármela, entonces si está así como que..., no está confuso, pero sí está medio complicado, ¿cómo le voy a hacer? pero sí sé lo que quiero, sí sé que quiero estudiar mi carrera, quiero estudiar cine y dentro de lo que cabe, en un futuro no muy lejano, quisiera hacer una película o cortometraje o algo así (Javier, Sur, 6º semestre, vespertino, Ls. 920-928).

Estos momentos de lucidez extrema o, dicho más suavemente coyunturas de cambio, varían enormemente de un caso a otro, sin embargo, para todos consistió en una nueva actitud frente a los estudios; Danae, por ejemplo, dice:

[...] desde que entré aquí [al CCH] nada más he ido a una fiesta y eso era de, no era de mi salón, era del salón de mi novio y ya, fue temprano; no, no, no tomamos, no nada, o sea, y de ahí no he ido a fiestas, no he tomado aquí en la escuela nada, nada, nada; nada más vengo a estudiar y ya (Danae, Oriente, 4º semestre, vespertino, Ls. 552-555);

[...] me prometí sacar diez en todas [las materias] y entonces, ahorita, ando así de que salgo de una, me voy a la biblioteca, me voy a otra y así como que ya no me queda tiempo para nada..., es raro el tiempo así que me quedo con mis amigos, o cosas así (Mary, Sur, 4º semestre, matutino, Ls. 500 -503).

[...] este año pues decidí, bueno, desde el semestre pasado ya me puse al corriente de mis extraordinarios, estuve metiendo extraordinarios, estuve estudiando y ya, y ahorita es este, pues ya lo que estoy haciendo, entrando a mis clases normal como debe ser, tratando de alejarme de esa gente que nada más anda... viendo quién se le puede juntar para hacer su relajo y así, bueno ahorita es que ya lo veo desde otro punto de vista (Andrea, Oriente, 6º semestre, vespertino, Ls. 291 -296).

Nuevos significados

para el bachillerato: la libertad con responsabilidad

Si bien son muchos los estudiantes que reconocen y valoran positivamente la libertad que traen consigo los estudios de bachillerato, y aún más en esta institución, al parecer en este grupo la expresión adquiere mayor fuerza en tanto que, a través del ejercicio de la libertad, adquirieron responsabilidad.

El aprendizaje más significativo que recibió Javier durante sus estudios de bachillerato, consistió precisamente en eso: en hacerse responsable:

[...] sí, sí, sí para hacerme más responsable, todas estas experiencias me sirvieron para hacerme más responsable; aparte de conocimientos que, bueno, en la escuela son indispensables este, de todas las materias biología y de todo eso, este biología, matemáticas, física, química, todas las materias pues sí te sirven mucho pero a mí sirvió..., yo siento que me sirvió mucho, mucho, mucho me sirvió el CCH –bueno, me sirve todavía porque todavía tengo que pasar estas tres materias–; me sirve mucho porque este ¡híjole! fue una época en la que me hice responsable [enfaticando], me empecé a hacer responsable; tuve la experiencia de..., de desobligarme de, ¡no entro a mis materias! y ¡no entro a mis materias! [expira fuerte] pero ¡ya sé lo que cuesta!, ¡ya sé lo que cuesta no entrar! y, tener que pagarlas después y, estar macheteándote un año completo y no, entonces sí, este fue..., me sirvió mucho porque..., me sirvió mucho porque sí me hice responsable (Javier, Sur, 6º semestre, vespertino, Ls. 996-1007).

Esa especie de *turning point* los llevó a encontrar un nuevo significado para sus estudios, una motivación:

[...] sí porque... yo necesitaba un... una motivación, algo que me motivara, porque me sentía desorientada, porque me sentía nadie, porque no entraba a mis clases, llevaba malas calificaciones, eso era lo que más me, me sacó así, de onda porque yo decía: “¿cómo es posible?”, si yo siempre he sido, este, bueno no muy constante, no siempre –lo admito– pero he tratado de ser constante para, para llegar a donde, a donde estoy y podría estar mejor, “¿por qué no lo he hecho, qué me falta?”; igual pudo haber sido una motivación, pensar bien las cosas, ¿no?; hasta ahorita no sé qué fue lo que pasó, pero ahorita tengo la decisión de, por mí misma de... de seguir, o sea, no sé qué pasó” (Andrea, Oriente, 6º semestre, vespertino, Ls. 575-583).

Y aunque muchos, como Andrea, finalmente no hayan comprendido a ciencia cierta qué fue lo que pasó, ese aprendizaje será de sumo valor para su vida futura.

Conclusiones

Algunos autores han planteado que el ingreso al nivel medio puede constituirse en el gran “rito de paso” o un “gran rito de exclusión” (Gimeno, 1997:170; Dubet y Martuccelli, 1998:437), que encubre los fines selectivos del sistema escolar y que pone a los estudiantes frente a situaciones inéditas que habrán de plantearles retos para los que quizá no estén preparados: deberán aprender a actuar con autonomía en la organización de su vida, en sus elecciones, sus gustos, el uso de sus tiempos, sus intereses y sus relaciones.

A la vez, los estudiantes deberán sortear estas decisiones en un contexto en el que cada vez es mayor el abismo entre la propuesta escolar y las de la vida juvenil, que se reciben fundamentalmente a través de los medios. El atractivo de las clases debe construirse en un contexto en el que múltiples posibilidades compiten: los *comics*, el cine, la televisión, los pares, las fiestas, la conversación amena con personas distintas, observar a los compañeros, escuchar una melodía en el MP3 y, desde luego, muchos otros más.

A diferencia de otras épocas, en que las instituciones (familia, escuela y trabajo) marcaban roles incuestionados y trayectorias claras, los jóvenes

de hoy deben encontrar por sí mismos el sentido de los estudios (Dubet, 2005), en el entendido de que los certificados no garantizan un lugar en un mercado de trabajo que cada vez exige diplomas más especializados. Saben que si bien los estudios no garantizan un empleo, sin ellos la imposibilidad de tenerlo es mayor. ¿Esto explicará la apatía de la que se quejan tantos profesores?¹⁹

He apuntado anteriormente la presencia de un patrón entre este grupo de jóvenes: una trayectoria exitosa en el nivel básico (primaria y secundaria), una transición particular por el bachillerato que inicia con un ingreso entusiasta al que sigue una situación detonante que propicia el alejamiento de los estudios pero no de la escuela; una especie de *turning point* surgido de la conjunción de uno o varios eventos que propician un cierto estado reflexivo acompañado de un proyecto escolar mejor definido y la emergencia de un nuevo significado atribuido a los estudios en el que, si bien se reconocen las pérdidas, también se valoran las ganancias en términos de una mayor responsabilidad.²⁰

Para Dubet y Martuccelli (1998:438), el recorrido escolar para los estudiantes implicó, finalmente, superar tres etapas: “primero la de una continuidad entre la objetividad de las reglas y la subjetividad de los escolares; luego una fase de distancia extrema del colegio; y por fin una reducción de las tensiones dependiente de la fuerza de los proyectos”. Para ellos, el poderío de los proyectos descansa en el predominio de estrategias escolares que no son otra cosa que una manifestación fehaciente del imperio del instrumentalismo escolar.

Si bien puede decirse que existe cierto paralelismo entre este recorrido y el patrón que he encontrado entre este grupo de jóvenes, me parece que, como apunté al inicio, no todos los estudiantes mexicanos experimentan esa fase de distancia extrema de la que hablan los autores para el caso francés. Ciertamente, los jóvenes de mi muestra han actuado movidos por cierta lógica estratégica para aprobar sus materias, cuando dicen: “la tengo que sacar”, “la tengo que pasar”; “tengo que salir”, pero esa situación de *turning point* de la que he hablado, aunque no haya tenido el predominio temporal que la actuación estratégica, implicó momentos coyunturales especiales de ruptura que los han llevado a reconstituir su identidad como estudiantes y que, lo que es más importante, les ha dejado un *plus* de aprendizaje quizá no perseguido en forma totalmente intencional por la escuela.

Notas

¹ Esta “elección regulada” responde a la necesidad de respetar la flexibilidad del plan de estudios pero, a la vez, orientar a los estudiantes para que elijan las asignaturas más pertinentes para su opción profesional; sin establecer áreas propedéuticas que predeterminen el futuro profesional del estudiante, un año antes de concluir el ciclo, y mantener un equilibrio entre las disciplinas científicas y las humanísticas, de modo que todos independientemente de su orientación profesional reciban una formación con componentes de los dos ámbitos (CCH, 1996:81-82).

² La institución también ha operado diversos mecanismos para regular la forma en que se desarrollan estas posibilidades de acreditación, sin que afecten el desarrollo de los cursos normales.

³ Cabe señalar que, desde la perspectiva individual, “la edad cronológica tiende a consolidarse como un rasgo central que sirve a las personas para organizar, interpretar y dar significado a sus experiencias. En este sentido, la edad se convierte en un criterio para evaluar la relación entre el tiempo vivido y el tiempo por vivir, así como para realizar un balance entre las aspiraciones y los logros alcanzados. Desde el punto de vista social, la edad cronológica se ha convertido, a su vez, en uno de los principios más importantes de la organización social, colocando a las personas en un contexto institucional y social crecientemente diferenciado y segmentado” (Tuirán, 2002:26).

⁴ Se trata de un vocablo que ha sido traducido al español como “momento crucial”; sin embargo a falta de una traducción más precisa, he preferido, como otros autores (Blanco y Pacheco, 2003 o Gleizer, 1997) mantener el término en inglés.

⁵ Bourdieu (1997:82 cit. en Velázquez 2003:2) plantea que una trayectoria “es la serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incessantes transformaciones”. Por su parte, Dubet y Martuccelli (1998:434) agregan que, además, implica un matiz de ascenso, pues se presenta como una sucesión de peldaños en el seno de situaciones socialmente contrastadas.

⁶ No obstante, los grados de determinación serán más o menos probables en función del dominio de que se trate: el familiar, laboral, escolar, entre otros.

⁷ El enfoque de curso de vida, desarrollado fundamentalmente en el campo de la demografía, propone y promueve para el análisis el uso combinado y simultáneo de diversas fuentes de información, de modo que en los acercamientos a las vidas de las personas, algunos autores utilizan la denominada “metodología mixta” (Tashakkori y Teddlie, 1998 y Elder *et al.*, 2003 cit. en Blanco y Pacheco, 2003:163).

⁸ El reglamento establece que un alumno debe realizar sus estudios de bachillerato en tres años, gozando de una inscripción ordinaria. No obstante, también se le permite un cuarto año para inscribirse en forma ordinaria en aquellas asignaturas que no haya podido aprobar. Después de ese año, sólo podrá acreditar las que adeude a través de exámenes extraordinarios.

⁹ Las entrevistas se desarrollaron en diversos escenarios: en espacios abiertos (explanada, bancas y banquetas de los planteles, parte trasera de los salones, biblioteca, los jardines más concurridos y los más escondidos, etc.) y cerrados (salones, laboratorios, cubículos de psicopedagogía y en los de profesores que me facilitaron sus espacios de trabajo).

¹⁰ La transcripción incorporó las notas de campo escritas antes, durante y después de la entrevista, así como los datos socioeconómicos obtenidos a través de una cédula de identificación que contestó cada estudiante.

¹¹ Briggs (1986), Gumperz y Berenz (1990), Kalman (2003) y Mishler (1986).

¹² En la muestra de 68 estudiantes, cuento con más casos; sin embargo, me parece que estos jóvenes ilustran adecuadamente el punto que quiero desarrollar.

¹³ Cuando digo que cursan un cuarto o quinto año en el bachillerato me refiero a que han invertido cuatro o cinco años en sus estudios en este nivel. No debe confundirse con la denominación utilizada por la Escuela Nacional Preparatoria, donde el cuarto año se refiere al primero de estudios, el quinto, al segundo y el sexto, a un tercero.

¹⁴ Se trata de una situación especial. Tanto Julio como Danae (quien estuvo inscrita en la Nacional Preparatoria) tuvieron que haber realizado trámites para regularizar su situación escolar en la UNAM, de lo contrario podrían tener problemas al concluir los estudios profesionales, pues contarán con dos números de cuenta en la institución.

¹⁵ Con la aplicación del examen único de ingreso al nivel medio superior, se ha observado la proliferación de “centros de preparación” para presentarlo, esta situación ha resultado tan común que, como dice Gimeno, casi nadie los objeta, ignorando lo que en parte son: “un mercado que deslegítima implícitamente lo que hacen los centros escolares [...], una especie de sistema escolar sumergido que vive de los defectos del sistema normal” (1997:138) y que, no obstante, cumplen con otra función no menos importante: “generar toda una economía paralela que da empleo a profesores que no lo tienen en el sistema normalizado; o bien contribuye a mejorar las condiciones económicas de los que sí lo tienen. [Sin

embargo, no deja de ser] todo un sistema desregulado sin vigilancia ni controles de calidad o de precios. Su lógica y su fuerza residen en la eficacia para satisfacer las necesidades del cliente (Gimeno, 1997:139).

¹⁶ En la Universidad Nacional, el promedio en los estudios se calcula en función de las asignaturas aprobadas.

¹⁷ El puente es un lugar de reunión, donde –de acuerdo con lo señalado por Andrea– se consume alcohol, se platica, se bromea o simplemente “se está ahí”.

¹⁸ Estas expresiones de Danae corresponden a sus experiencias en un bachillerato en el que estuvo inscrita antes de ingresar al CCH.

¹⁹ Por supuesto hay otras dimensiones que podrían explicar tal apatía, algunas tienen su vertiente en la formación de los docentes que atienden este nivel y en el desconocimiento de las necesidades de sus alumnos

²⁰ No obstante queda en el tintero la duda acerca de qué fue lo que dejó la escuela en aquellos estudiantes que, por diversas razones, la abandonaron.

Bibliografía

- Arfuch, L (1995). *La entrevista: una invención dialógica*, col. Papeles de Comunicación 8, México: Paidós.
- Bartolucci, J. (1989). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México: Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM.
- Blanco, M. y Pacheco E. (2003). “Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas”, *Papeles de Población* (Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población-UAEMEX), núm. 38.
- Briggs, Ch. (1986). *Learning how to ask*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CCH (1996). *Plan de estudios actualizado*, México, Unidad Académica del Bachillerato-Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Cyrulnik, B. (2003). *Los patitos feos*, col. Psicología, Barcelona: Gedisa Editorial.
- Dubet, F. (2005). “Sociología de la experiencia escolar”, conferencia magistral, VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, Sonora.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, col. Biblioteca Pedagógica, Buenos Aires: Losada.
- Edwards, V., et al. (1995.) *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*, colección de estudios sobre educación media, Santiago: Ministerio de Educación de Chile/Programa: Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación.
- Elder, G. H. Jr. (1994). “Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course” *Social Psychology Quarterly* 57 (1: 4-15).

- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*, Madrid: Morata.
- Gleizer Salzman, M. (1997). *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*, México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/ Juan Pablos Editor.
- Guerra, Ma. I. y Guerrero, Ma. E. (1998). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerrero Salinas, M. E. (2000). "La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de jóvenes", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, pp. 205-242.
- Gumperz J. y N. Berenz (1990). "Transcribing conversational exchanges", en *Transcribing and coding methods for language research*, Edwards y Lampert (eds). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hargreaves, D. H. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid: Narcea.
- Hamel, R. E. (2001). *Entrevista autobiográfica narrativa (EAN)*, México: Universidad Autónoma Metropolitana (Fotocopiado: Apuntes para el curso: Análisis del discurso II. Metodología y análisis de la entrevista narrativa).
- Kalman, J. (2003). *Appendix: transcribing*, México (fotocopiado).
- Macedo, B. y R. Katzkwicz (2001). *Educación secundaria: balance y prospectiva*, UNESCO.
- Manciaux, M. (comp.) (2001). *La resiliencia: resistir y rehacerse*, col. Psicología, Barcelona: Gedisa Editorial.
- Mishler G., E. (1986). *Research interviewing. Context and narrative*, Boston: Harvard University Press.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (1999). "El Ceneval y su examen metropolitano", comunicado 12 [p. 2]., en *La jornada (México)*, 9 de julio.
- Revilla Castro, J. C. (1998). *La identidad personal de los jóvenes. Pluralidad y autenticidad*, serie Con-Textos de ciencias sociales 3, Madrid: Entinema.
- Riemann, G. y Schütze, F. (1991). "'Trajectory' as a basic theoretical concept for analyzing suffering and disorderly social process", en Maines (ed) *Social organization and social process. Essays in honor of Anselm Strauss*, Nueva York: Aldine de Gruyter, pp. 333 -357.
- Tuirán, R. (1999). *Adolescencia y curso de vida*, Cuadernos de población, México: Coordinación General-Consejo Nacional de Población.
- Tuirán, R. (2002). "Transición demográfica, trayectorias de vida y desigualdad social en México: lecciones y opciones", *Papeles de Población* (Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población-UAEMEX), núm. 31, pp. 25-67.
- Velázquez R., L. M. (2003). "Trayectorias estudiantiles", en *Memorias electrónicas del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guadalajara, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Artículo recibido: 8 de noviembre de 2005

Dictamen: 8 de marzo de 2006

Aceptado: 16 de marzo de 2006