



Revista mexicana de investigación educativa
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C
comie@servidor.unam.mx
ISSN: 1405-6666
MÉXICO

2000

María Elsa Guerrero Salinas

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE VIDA JUVENIL.
DIMENSIONES DE UN ESPACIO DE FORMACIÓN,
PARTICIPACIÓN Y EXPRESIÓN DE LOS JÓVENES

Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio-diciembre, Vol. 5, número 10
Consejo Mexicano de Investigación Educativa México
205-242



La escuela como espacio de vida juvenil Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes¹

María Elsa Guerrero Salinas*

Resumen:

El presente artículo parte de un estudio cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas y en profundidad, sobre los sentidos que otorgan estudiantes del bachillerato a la escolaridad. Examina un significado, poco mencionado en otros estudios, que emergió como importante para la mayoría de nuestros entrevistados: "la escuela como espacio de vida juvenil". El análisis enfoca al bachillerato como lugar de encuentro con pares, de comunicación y diálogo en sus propios códigos y de construcción de solidaridades, de formación personal, ética, y ciudadana y de acceso a una determinada oferta cultural. Al respecto analiza las diferencias entre un bachillerato universitario y uno tecnológico. A la luz de la actual discusión sobre la dimensión formativa de la escuela, destaca la importancia del "espacio juvenil en la escuela" como puente entre las expectativas de la sociedad y las de los adolescentes, enfrentados a una etapa clave en su transición a la vida adulta en un tiempo de cambios.

Abstract:

This article is part of a more comprehensive qualitative study, based on in-depth, semistructured interviews, on the different meanings of higher secondary education for students about to leave school. It puts focus on one meaning, scarcely mentioned in recent studies, that emerged as important to most of our interviewees: school as a space for juvenile life". Analysis centers on school as a place of encounters with pairs, of communication and dialogue in their own codes, of formation in the personal, ethic and civic dimension and of access to certain cultural options. Here we find differences in students that attend a high school linked to university (Colegio de Ciencias y Humanidades) from those that attend a technical school (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios). Considering the ongoing discussion on the formative dimension of school, the article emphasizes the importance of the "juvenile space in school" as a bridge between expectations of society and adolescents, who are in the critical phase of transition towards adult life in a changing world.

Palabras clave: Juventud y educación, significados del bachillerato, condiciones socioculturales y

* Profesora asociada C, Secretaría de Planeación de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. CE: maraelsag@yahoo.com.

perspectivas de los estudiantes, escuela como espacio de vida juvenil, cultura juvenil.

Key words: Youth and education, meanings of higher secondary, sociocultural conditions and students perspectives, school as a space for juvenile life, cultural juvenile.

Introducción

En el ámbito de las políticas educativas, a la par que se han atribuido a la escuela responsabilidades crecientes y una misión cada vez más amplia, se ha ido observando una pérdida progresiva de su capacidad socializadora e integradora (Tedesco, 1995: 379) como consecuencia, entre otras cosas, de las profundas transformaciones experimentadas en el proceso productivo, las mutaciones en el seno de la familia, las nuevas pautas de organización política y los cambios en la esfera cultural.

En los países más desarrollados se observa cierta inconformidad respecto de la incapacidad que ha mostrado la educación media para ofrecer a la juventud un lugar en la sociedad; en los países latinoamericanos ésta es una realidad de cuya emergencia podríamos estar siendo testigos.² Aunque al parecer, en México todavía se percibe, en general, una actitud positiva hacia la escuela³ (Muñoz, 1996; Valle y Smith, 1995; Martin, 1991), el descuido que ha sufrido el nivel junto con otros factores como el inminente incremento de la demanda, la ausencia de otras oportunidades para los jóvenes y la falta de propuestas pedagógicas acordes con sus necesidades, entre otros, le plantean un reto mayúsculo.

Desde la perspectiva de la investigación educativa, el reto de brindar las competencias básicas necesarias para integrar a los jóvenes a la sociedad y al mundo productivo ha planteado la importancia de pensar en los alumnos como demandantes de los servicios educativos, lo cual exige reconocer sus diferentes necesidades, trayectorias de formación y aspiraciones a la hora de diseñar políticas para intervenir en los procesos de crecimiento y diversificación del nivel. Cabe recordar que en la revisión de la década de los ochenta, realizada con motivo del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, se distinguieron algunas temáticas en el conjunto de los análisis en los que los alumnos se constituían de algún modo en objeto de estudio: trabajos que versan sobre su origen y condición social; su participación en movimientos estudiantiles; sus diferentes perfiles relacionados con la escolaridad y; sus expectativas y percepciones escolares (Carbajal, Spitzer y Zorrila, 1993: 7-9).

En general, podríamos ubicar tres grandes perspectivas en los estudios realizados en México en torno al bachillerato y sus alumnos: la primera es la propedéutica (Bartolucci, 1994; Cáceres y Cordera, 1992; Cerdá, 1989; Cornejo, 1995; Covo, 1990; Valle y Smith, 1995); la segunda se

refiere a la perspectiva laboral (Bracho, 1991; Cataldo, 1995; De Ibarrola, 1994; Weiss, 1993) y finalmente, la tercera dimensión se refiere a la movilidad social, ya sea enfocada al género (Saucedo, 1994) o desde en el análisis de los valores educativos en México (Muñoz, 1996). Sin embargo, al parecer son pocos los trabajos que recogen las expresiones de los alumnos⁴ en torno a cómo, desde su experiencia social concreta, viven el hecho educativo, los valores y sentidos que al respecto refieren, la confianza que depositan en la escuela y las expectativas que formulan de cara al futuro (Guzmán, 1991: 36-38 y 1996: 177).

Las ideas que pretendemos compartir en este trabajo se refieren a uno de los múltiples significados que para los jóvenes puede tener la escuela y que hace de ella un espacio de vida juvenil del cual pretendemos explorar sus rasgos y matices así como la importancia que adquiere para la vida de los estudiantes. Se trata de un espacio formativo cuya lógica escapa a las intenciones de formación propedéutica y terminal que tradicionalmente se atribuyen al nivel desde la perspectiva institucional y a las de movilidad socioeconómica que se han identificado en diversos estudios⁵ y que, sin embargo, manifiesta otra dimensión de la importancia y valor que los alumnos le conceden a su asistencia a la escuela.

Este ámbito permite reconocer en la escuela un espacio en el que tiene lugar una forma particular de vida juvenil, diferente a la que comparten los jóvenes que no asisten a ella; en él se producen diversas dinámicas que ocurren fundamentalmente fuera del salón de clases; ámbito donde se genera una atmósfera propicia para el establecimiento de interacciones sociales entre los jóvenes.

En este sentido, el bachillerato se muestra como un lugar que coloca a los alumnos en la posibilidad de relacionarse con sujetos que portan distintas visiones de mundo, sujetos con códigos comunes, intereses, expectativas variadas y vivencias compartidas suscitadas en la escuela. Es un espacio privilegiado donde confluyen diversos grupos, subculturas y generaciones que participan en la construcción de una forma particular de “ser joven”, diferente a la de quienes no asisten a la escuela y que permite a quienes sí pueden hacerlo ampliar su horizonte sociocultural.

Enfoque, método y objeto

Enfoque

La cuestión del análisis de los sentidos atribuidos a la escuela, dice Duschatzky (1999: 12), “no está en la transparencia del discurso que un grupo de jóvenes formula sino en la construcción interpretativa que supone inscribir lo dicho en un contexto más amplio de significación”.

Desde esta lógica, la mirada teórica que nos permitió acercarnos para interpretar y analizar la visión propia de los jóvenes acerca de los estudios de nivel medio superior y las formas en que piensan y sienten su realidad está enriquecida con las nociones de *actividad significativa y simbólica* y la de *mundo de la vida* de Schütz (1932) así como la de *construcción social de la realidad* de Berger y Luckmann (1966). Uno de los supuestos fundamentales que estos autores proponen y que compartimos con ellos, es que la realidad subjetiva y la realidad social están íntimamente relacionadas, en el entendido de que la realidad es construida por los individuos, a la vez que esta misma estructura sus conductas. De esta manera, el comportamiento humano deriva de una estructura de relaciones y significaciones que operan en la realidad en un determinado contexto social, cultural e ideológico. Los individuos son concebidos como “actores interpretativos”, cuya dimensión subjetiva es estructurada inicialmente a través de sus encuentros cotidianos con objetos externos que se internalizan en el proceso de socialización (Berger y Luckmann, 1966; Szasz y Lerner, 1996: 65).

El acto de significación es la manera en que el hombre expresa su subjetividad ante el mundo y esa expresividad es susceptible de objetivarse, de manifestarse a través de los productos de la actividad humana que están al alcance tanto de sus productores como de otros hombres, ya que éstos son elementos de un mundo común. Se está rodeado todo el tiempo de esta clase de objetos que “proclaman” las intenciones subjetivas de los hombres (Berger y Luckmann 1966: 53). Desde esta perspectiva, el lenguaje como producción humana de significación es un caso especial de objetivación.⁶ Un signo puede diferenciarse de otras objetivaciones, por el hecho de su intención explícita de servir *como indicio de significados subjetivos*. El lenguaje cobra relevancia como un vehículo de las objetivaciones comunes de la vida cotidiana, y se dice que ésta, por encima de todo, “es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él” (Ibídem: 55).

En síntesis, el hombre es un ser capaz de mirar, interpretar y significar su mundo y esto lo hace mediante el uso de sistemas simbólicos y través de una mirada atencional e intencional⁷ que dirige hacia sus propias vivencias y a los objetos de su entorno. Cabe señalar que el significado de una vivencia o el específico al que ésta apunta se caracteriza por ser provisional, emergente o eventual, y está dado por y en el contexto de una nueva vivencia.

En el proceso de comprensión de las visiones de los jóvenes que participaron en esta investigación, procuramos recuperar la perspectiva del sujeto: su experiencia vivencial y sus reacciones como ser humano frente a los acontecimientos exteriores o cotidianos de una situación compartida. Dicha aproximación sólo pudo lograrse dentro del contexto significativo total creado en la interacción comunicativa que mantuvimos con ellos.

En el tipo de investigación que deriva de este enfoque, las categorías no son un marco teórico previo a operar, más bien se adecuan mutuamente en las espirales hermenéuticas del proceso de indagación. (Cfr. Habermas, cit. en Weiss, 1983: 32-33). Por ello preferimos también exponer las teorizaciones pertinentes a la categoría de espacio juvenil en los resultados y en las conclusiones de este artículo.

Método

En congruencia con la perspectiva teórica planteada, consideramos que la metodología cualitativa era la más adecuada para posibilitar una investigación sobre las formas en que los alumnos significan al bachillerato y las diferencias socioculturales implícitas en ellas. La ocupación central de los enfoques de la investigación cualitativa⁸ consiste en interpretar la subjetividad; comprender el punto de vista de los sujetos en función de sus representaciones simbólicas y significados y en sus contextos específicos; privilegiando el conocimiento y comprensión del sentido que los individuos atribuyen a sus propias vivencias, prácticas y acciones y posibilitando la comprensión en profundidad de grupos e individuos particulares.

Los criterios de validación y representatividad que se derivan de este enfoque deben ser construidos a partir del reconocimiento de la particular naturaleza de los problemas que estudia; se privilegia la profundidad por encima de la extensión numérica de los fenómenos; la comprensión, en lugar de la descripción, y la ubicación dentro de un contexto,⁹ en vez de la representatividad estadística ya que es la riqueza y densidad de los estudios lo que constituye su capacidad de representar realidades culturales y subjetivas diversas (Szasz y Amuchástegui 1996: 22).

La comprensión del sentido que los alumnos atribuyen al bachillerato derivó del análisis e interpretación de las visiones y perspectivas que externaron en sus narraciones, a la vez que se consideraron tanto sus contextos culturales como la implicación que, como investigadoras, tuvimos quienes participamos en este trabajo. Es por esto que la nuestra es sólo una interpretación, entre las posibles, basada en un contexto específico de conocimientos que tuvo como propósito aportar una visión organizada de la diversidad de significados construidos por los alumnos; comprender las diferencias, semejanzas y matices de tal universo de sentidos e incluir algunas proposiciones, sin aspirar a explicaciones definitivas, generales ni exhaustivas. Su valor reside, por tanto, en lo que pudiera ofrecer para la comprensión del fenómeno que se estudia.

La entrevista como recurso metodológico

Elegimos la entrevista como el recurso metodológico más adecuado para comprender los significados que los alumnos han construido en relación con sus estudios de bachillerato. A diferencia de las de tipo estandarizado, que buscan la confiabilidad a través de la presentación de estímulos idénticos del investigador a todos los entrevistados y en donde subsiste la idea de la

operacionalidad lineal entre concepto, pregunta y respuesta (Arce, *et al.*, 1988: 106), en las entrevistas cualitativas buscamos la flexibilidad necesaria que permitiera a los sujetos responder de manera extensa, de modo que pudiéramos seguir las pistas de los temas que iban emergiendo, alentarlas en el tratamiento del ámbito de nuestro interés, crear con ellos el *rapport* necesario para que el encuentro se desarrollara del modo más natural y con la mayor fluidez. En el análisis, lejos de intentar verificar en los datos un sentido unívoco, nuestra intención se centró en el acercamiento comprensivo a las expresiones de los sujetos en el contexto de su narración y de la interacción comunicativa con el entrevistador. Desde esta perspectiva, podríamos decir que nuestro criterio de confiabilidad no se basó en la comprobación sino en la comprensión intersubjetiva (Weiss, 1983: 130).

Las entrevistas cualitativas por las que optamos se acercan a la noción de Mishler (1986) de éstas como narrativa,¹⁰ desde esta perspectiva entendemos que, como todo relato, constituyen actos simbólicos y expresivos de los que las personas se valen no sólo para organizar su experiencia sino también para dotarla de sentido. Autores como Briggs (1986: 7) y Taylor y Bogdan (1984: 106-107) han expuesto suficientes argumentos respecto de la validez de este método como un valioso recurso en este tipo de investigación. Los cuestionamientos sobre la correspondencia entre sus relatos y la realidad extralingüística¹¹ se desvanecen si consideramos las narraciones como forma de hacer público el *sentido* de la experiencia individual, así comprenderemos que, precisamente por este hecho, no podemos exigir que experiencia y relato se correspondan mutuamente. En este orden de ideas, nuestro interés se centró en lo que los alumnos dijeron sobre sí mismos y sobre los demás, sobre sus experiencias obtenidas en el bachillerato y las formas en que las significan, más que en saber si sus apreciaciones o visiones de mundo se correspondían o no con la realidad fáctica.

Por otra parte, entendimos que nuestras entrevistas son el resultado de una *relación dialógica* (Bajtín, 1982 y Bell, 1983, cit. en Mishler, 1986; Arfuch, 1995) en la que intervienen activamente tanto el entrevistador como el entrevistado en la recreación de una realidad: el primero, a través de sus intereses de investigación, sus intenciones comunicativas y los diferentes papeles adoptados como orientador, maestro, cómplice, investigador, entrevistador aunque, como sucedió en nuestro caso, el principal haya sido el de un escucha atento. El segundo, que se asume como narrador, a la vez que relata su experiencia va reconstruyéndola y aportándole un significado más allá de un mero recuento de sucesos; porque una narrativa es siempre más que una serie cronológica de eventos.

Finalmente nuestras entrevistas se concibieron bajo una modalidad semidirigida con la que se pudieran crear relatos a profundidad y en alguna medida espontáneos, en la que los jóvenes desarrollaran con libertad los aspectos que consideraran centrales y prioritarios. En opinión de Mishler¹² (1986: 69), un modelo semiestructurado no impide explorar y construir datos a

profundidad, siempre y cuando el investigador “aliente a los entrevistados a hablar en sus propias palabras, permitiéndoles controlar la introducción y el fluir de tópicos y animándolos a extenderse en sus respuestas”. En nuestro caso, era necesario profundizar en algunos momentos y acciones de los alumnos en el bachillerato, además, era importante asegurar una exploración semejante en todos los casos, dado que la pretensión consistía en obtener información sobre las visiones y perspectivas de los estudiantes de dos bachilleratos distintos.

Con el fin de asegurar la inclusión de los temas de interés en la investigación, elaboramos una guía,¹³ cuyo diseño surgió de una serie de entrevistas “de prueba”, orientadas a explorar aspectos que pensábamos podrían constituir los sentidos que los jóvenes atribuirían al bachillerato.

El acceso

El estudio se realizó en dos escuelas en las que trabajamos durante algunos años como docentes y orientadoras. Cuando uno está involucrado en un escenario es probable que vea las cosas desde un solo punto de vista o que parezcan demasiado obvias y corremos el peligro de asumir modos sobreentendidos de verlas (Hammersley y Atkinson, 1983: 108). También es difícil mantener en suspenso las propias perspectivas y sentimientos, sobre todo cuando se desatan situaciones en las que no es posible permanecer desapasionados. El lenguaje del análisis social no es un medio neutral —nos dice Rosaldo (1989: 31)— y el observador no es inocente, neutral o imparcial. Por otro lado, conocer el escenario puede contener ciertas ventajas en cuanto la comprensión de las normas institucionales y de las características sociales y culturales de los alumnos. Asimismo, puede contribuir a facilitar el acceso, a crear un *rapport* que favorezca la desinhibición de los participantes y a propiciar la fluidez en la obtención de algunos datos. Lo anterior tiene implicaciones en el proceso de investigación pues éste se puede desarrollar con menos tropiezos (Taylor y Bogdan, 1984: 54).

El contacto con algunos exalumnos y miembros del personal docente y administrativo facilitó el acceso y encuentro con algunos entrevistados; con otros, se desarrolló una estrategia que consistía en ubicarnos, durante un tiempo suficiente, en ciertos espacios escolares —como la cafetería, la explanada, el patio, la biblioteca, la fotocopidora o los pasillos— intentando iniciar alguna conversación casual, observando y buscando posibles informantes.

Los sujetos

La selección de los informantes se basó en la inclusión de una serie de características que pensamos podrían estar presentes en la gama de perspectivas de las personas en las cuales estábamos interesadas: jóvenes que se encontraran trabajando y otros que no lo hicieran;

hombres, mujeres; alumnos sobresalientes, regulares e irregulares.¹⁴ Aun así, nunca se perdió de vista que se trataba de un diseño flexible.

Las instituciones en las que se realizó el estudio fueron un Centro de Bachillerato Tecnológico (CBTIS) y un plantel del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), que pertenecen a dos modalidades: el primero de tipo tecnológico bivalente y el segundo universitario o general. Ambas opciones surgieron en la década de los setenta como producto de las transformaciones que se registraron en el nivel medio superior en México y se ubican en la región oriente de la zona metropolitana de la ciudad de México.

En el CBTIS entrevistamos en total a 21 alumnos: 12 mujeres y 9 hombres, de cada grupo 7 trabajan; 13 estudiaban la carrera de Contabilidad y ocho la de Análisis Clínicos; 17 eran solteros y 4 casados; 9 se desempeñaban como alumnos sobresalientes, 4 como regulares y 8 tenían una condición escolar irregular. El promedio de edad de las mujeres era de 20 años y el de los hombres de 22. Realizamos en total 14 entrevistas: 8 individuales, 5 a parejas de estudiantes y una, a 3 estudiantes a la vez.

Por su parte, en el CCH entrevistamos a veinte alumnos: 12 mujeres, de las cuales 4 trabajaban, y 8 hombres, la mitad de ellos con empleo. Tenían en promedio 18 años; todos eran solteros; 3 se desempeñaban como alumnos sobresalientes, 9 como regulares y 8 tenían una condición escolar irregular. Realizamos en total 14 entrevistas, 8 individuales y 6 a parejas de estudiantes.

Desarrollo de las entrevistas

Respecto de los lugares y escenarios de las entrevistas, una estrategia que funcionó muy bien para establecer la cita y elegir el lugar para la entrevista fue dar oportunidad a que los jóvenes lo decidieran; esto, como nos plantea Woods (1986:85), les da una “sensación de poder y de responsabilidad personal en la investigación”. No se trataba de una cuestión de comodidad y disponibilidad, sino de control y confianza por parte de los entrevistados; no obstante, algunos lugares resultaron más apropiados que otros en tanto fueron más provechosos para la investigación. Entre las entrevistas que consideramos más productivas se encontraron aquellas que fueron desarrolladas en escenarios más o menos formales y cerrados (bibliotecas, aulas y laboratorios) en los que se disponía de cierto mobiliario (sillas y mesas) que hizo más cómodo el encuentro, a diferencia de las que se desarrollaron en espacios más abiertos —como el patio o la explanada— donde se presentaron varios problemas para conseguir el acceso, el *rappor*t y, en general, lograr lo que podría llamarse una situación de entrevista. Dichos problemas se relacionaron con los efectos del auditorio y del contexto y consistían en interrupciones y bromas hechas al entrevistado y entrevistador por otros alumnos (sus “cuates”, sus amigos) que estaban

presenciando la plática, en limitaciones para que el informante respondiera libremente al verse observado por otros, así como en distracciones de los participantes debidas a los múltiples eventos que se desarrollaban en esos escenarios como el paso de los alumnos, gritos, voces y juegos.

En nuestra búsqueda por crear un clima en el que los jóvenes se sintieran cómodos para hablar libremente o propiciar una situación menos “extraña” y tensa para ellos (Hammersley y Atkinson, 1983:136), se realizaron diferentes tipos de entrevista: fundamentalmente individuales, que ofrecieron más posibilidades de ahondar o profundizar en ciertos aspectos particulares de cada informante y tratar un mayor número de temas, una entrevista colectiva (tres alumnas) y algunas de pares.

Consideramos que las entrevistas con la participación de más de una persona a la vez tuvo ventajas: facilitó una mayor participación de los informantes,¹⁵ promovió la discusión y propició un ambiente más cómodo y relajado. En nuestro caso, los compañeros funcionaron como una especie de controles, estímulos y fuentes de compensación recíprocos: se corregían imprecisiones entre sí, se recordaban y analizaban los incidentes y las reacciones, se estimulaban mutuamente o autoregulaban sus intervenciones (“¡Tú dícelo, tú eres la más indicada! —le decía una alumna a su compañera) e incluso, podríamos decir, como Woods, que en compañía de sus amigos brindaron voluntariamente información, más bien unos a otros que al propio investigador (Woods, 1986: 88). De cualquier forma, esta variación en los procedimientos y situaciones de entrevista fue parte de una exploración metodológica que a la larga nos permitió diferentes acercamientos analíticos.

Con relación a la conducción de las entrevistas, intentamos ante todo que la conversación se desarrollara del modo más natural, respetando el anonimato de los alumnos y la confidencialidad de los datos proporcionados. Empleamos algunas orientaciones para lograr el *rapport* como intentar establecer puntos en común con los informantes, abstenernos de evaluarlos e interesarnos en lo que cada uno tenía que decir. Se procuró mantener el *rapport* durante toda la entrevista y para nosotros significó el hecho de que los jóvenes se abrieran y manifestaran sus sentimientos y opiniones libremente; lograr que compartieran con nosotras su mundo simbólico, su lenguaje y sus perspectivas, en fin, como expresa Taylor y Bogdan (1984: 55) comunicar la simpatía que se siente por los informantes y lograr que ellos la acepten como sincera.

Las entrevistas tuvieron una duración que varió de 45 minutos a tres horas; todas se grabaron y el sistema utilizado para la *transcripción*¹⁶ recuperó las estrategias que distintos autores han empleado para transformar la información en auténticas transcripciones analizables (Gumperz y Berenz, 1990: 3). El producto final de cada una de éstas se acompañó de las observaciones y reflexiones contenidas en las notas de campo tomadas a propósito de la situación experimentada en cada entrevista y en las que se intentaba recuperar cuestiones como la descripción de los escenarios donde se realizaron; situaciones del entorno o que acontecieron durante las mismas;

las actividades previas o posteriores a ellas; descripciones sobre algunos rasgos particulares de los informantes; aspectos sobre conversaciones informales; intuiciones, percepciones o preconceptos del entrevistador; detalles accesorios al diálogo como gestos, tono y volumen de voz; acciones específicas de los participantes y sobre los sentimientos, impresiones, estados anímicos y “el sabor” que tales encuentros nos dejaban al final.

Objeto

El hecho, dice Bourdieu (1973: 27), se conquista contra la ilusión del saber inmediato. En nuestro caso, el análisis de las entrevistas constituyó el detonador de una reflexión en torno a la existencia de este espacio de vida juvenil. De esta forma, la lectura, examen y relectura de las entrevistas, permitió que se fueran definiendo los primeros rasgos de esta categoría y dieran lugar a lo que, finalmente, denominamos: el significado del bachillerato como espacio de vida juvenil.

Hablar del análisis de las entrevistas sugiere a primera vista la existencia de un momento específico dedicado a la búsqueda de relaciones entre los datos; sin embargo, tendríamos que reconocer que dicho estudio se encuentra presente, aun de manera informal, en las ideas, intuiciones y conceptos que acompañan al investigador desde las etapas más tempranas de su trabajo. Para efecto de mostrar la forma en que se construyó el objeto de estudio de este artículo, detallaremos en alguna medida el proceso de análisis seguido en la investigación que dio origen a este significado atribuido por los jóvenes entrevistados a sus estudios.

En este análisis nos centramos, inicialmente, en la comprensión de las entrevistas como eventos comunicativos e interacciones sociales, aquí partimos de la idea de que cuanto más efectivamente pudiéramos comprender un relato y su contexto —quién lo produce, para quién y por qué— mejor podríamos anticipar los sesgos que, de un modo u otro, pudiera sufrir la información. De ahí que nuestro primer acercamiento formal a las entrevistas apuntó hacia un análisis global¹⁷ de cada una, considerándolas como sucesos de comunicación.

Este análisis inicial abarcó un proceso en dos pasos. El primero apuntó a la comprensión de la estructura general de cada entrevista y el segundo intentó un primer acercamiento a las expresiones y perspectivas particulares de cada sujeto, y que finalizó con un ejercicio que pretendió restaurar la perspectiva de cada sujeto con sus propias expresiones, a la vez que reconstruirlas y condensarlas a manera de un poema. Según Richardson (cit en Miles y Huberman, 1994: 110) este recurso permite iluminar el corazón o la esencia del caso y comprometer emocionalmente al lector y al investigador. A continuación mostramos el fragmento de uno de estos ejercicios:

Oda a la libertad

La libertad:
 lo más atractivo
 lo más peligroso
 La libertad que hay aquí de hacer todo.
 De estar con puros muchachos casi de
 tu edad, con profesores que a veces
 están medio locochoques.
 (La libertad de) Aprendes bastantes cosas...
 algunas cosas de unos, algunas cosas de otros...
 Puedes estar aquí (en la escuela) y hacer lo que quieras,
 nadie te dice nada...en cambio, en la calle,
 por tu casa o por tu colonia no puedes estar nada más
 platicando o jugando o disfrutando algo de la vida...
 o pensando o planeando cosas con tus amigos.
 En la calle, ...que te pueden asaltar, ...que te pueden
 matar ...estás intranquilo, ...que te presionan por aquí,
 te presionan por allá.
 Entras aquí (a la escuela) y cruzando la puerta...¡aaah!...
 entras a otro mundo ...¡tranquilidad!...
 aquí se puede decir todo...lo que tú quieras, todo...
 es un refugio... del mundo exterior...
 Quisiera que nunca dejara de existir esta escuela...
 Aquí eres libre...

Carlos

Un segundo acercamiento a los datos se centró en la búsqueda sistemática de significados y sentidos que los jóvenes entrevistados asignaban al bachillerato, así que emprendimos un trabajo interpretativo de sus relatos, buscando relaciones coherentes, asociaciones entre eventos; rastreando o identificando frases, expresiones o unidades de texto significativas que aludían de alguna manera al bachillerato: cuestiones sobre el ingreso y permanencia en él o expectativas formuladas al egreso, o bien, sobre el conjunto de experiencias o vivencias adquiridas así como a las formas en que éstas eran valoradas y se les otorgaba sentido.

La noción de "espacio de vida juvenil" empezó a surgir como una posible categoría nacida en algunas expresiones de los alumnos "la escuela es como mi terapia", nos decía una de nuestras entrevistadas; "aquí me siento libre de hacer lo que quiera", decía otro. Inicialmente, resultaba difícil asignar un código a este tipo de expresiones que, no obstante, aparecían con frecuencia y fueron señaladas al margen de las transcripciones de las entrevistas para ser recuperadas más adelante con el surgimiento de nuevas evidencias.

Como categoría de análisis comenzó a emerger a través de un recurso que utilizamos para facilitar el estudio de las entrevistas, al que se denomina "memos". De acuerdo con la definición de Glaser (1968, cit en Miles y Huberman, 1994: 83-84) un memo constituye una especie de teorización escrita acerca de los códigos y sus relaciones los que son construidos por el analista mientras codifica; este pequeño escrito puede abarcar una frase, un párrafo o unas cuantas

páginas sobre ideas que, momentáneamente, le surgen al investigador con base en los datos empíricos y a los que se puede agregar una pequeña elaboración conceptual. Es decir, la categorización involucró sustratos tanto de tipo conceptual como empírico.

La relectura y análisis de estas expresiones dieron lugar a los memos en los que se consignaron los primeros posibles rasgos del bachillerato significado como espacio de vida juvenil:

- Lugar donde el alumno vive su condición adolescente.
- Lapso previo a la incorporación a la vida adulta.
- Espacio en donde los jóvenes permanecen en suspenso, en transición, en una especie de espera activa en donde se fraguan sus proyectos.
- Espacio que posibilita el ocio y el juego, sin que los jóvenes sean cuestionados o sancionados socialmente.
- Lugar alternativo al núcleo familiar, donde es posible el desahogo de problemas personales.
- Espacio de comunicación y encuentro con compañeros que portan distintas visiones de mundo y puntos de vista.

El espacio de vida juvenil no era la única categoría que emergía de esta manera; también se construyeron otras sobre el sentido del bachillerato: como medio para continuar estudios superiores; la escuela como exigencia social o posibilidad de superar la condición social o el estatus de la familia; el certificado como vía para la movilidad económica; la escuela como espacio formativo, para adquirir autoestima y valoración social; el bachillerato como desafío a la posición y valoración negativa de la familia hacia la escuela o como posibilidad de enfrentar la cuestión de género.

Desarrollamos también un tercer nivel de análisis en el que se pretendió reconstruir los significados que otorgaba cada entrevistado al bachillerato —a partir de la noción de configuración de sentido— con el fin de encontrar una imagen organizada de ellas. Por razones de espacio en este artículo no exponemos este nivel, más allá de señalar que el procedimiento metodológico para analizar e interpretar estas configuraciones diferenció a los significados en centrales, alternos y débiles.

Centrales porque aparecían articulando a otros significados —se filtraban recurrentemente a lo largo de las entrevistas— y como frases o expresiones *sui generis* cuya importancia —como apunta Weiss (1983), refiriéndose a Barthes— no derivaba de su repetición, sino de la diferencia que establecían en el conjunto de la narración.¹⁸ *Alternos* cuando se manifestaban reforzando a los significados centrales ocupando un lugar importante dentro de la configuración pero subordinada a estos últimos y *débiles*, porque a diferencia de los anteriores, aparecían desdibujados o escasamente referidos en el relato de los entrevistados, no obstante, mantenían articulación con los otros y aportaban nuevos rasgos, matices y diferencias entre los casos. Para

el estudiante Carlos, por ejemplo, como muestra el poema referido, el "espacio de vida juvenil" y dentro de éste "la libertad" eran significados centrales y se relacionaban con otros: centrales (el bachillerato como medio para continuar estudios superiores y para adquirir valoración social), alterno (como exigencia social) y débil (como espacio formativo).

Finalmente, durante el análisis fue importante consultar trabajos teóricos. Con relación al concepto de espacio juvenil fueron particularmente enriquecedoras lecturas de Hargreaves, Cariola, Edwards y, posteriormente, Duschatzky. Con base en ellas distinguimos con mayor claridad la capacidad que tiene la escuela para segregar al adolescente de los adultos y niños durante varias horas diarias y permitir que entren en contacto o establezcan relaciones con otros jóvenes de su mismo grupo de edad. Lo anterior nos permitió reconocer que la escuela constituye un espacio privilegiado en el que se produce la confluencia de diversos sujetos con distintas visiones de mundo, con códigos comunes, intereses y expectativas propias y vivencias compartidas generadas en el interior del centro escolar. Es en el tiempo y espacio escolar donde establecen variadas interacciones con sus pares y otros grupos de referencia¹⁹ tales como maestros y autoridades.

Resultados

Importancia del espacio de vida juvenil en el conjunto de significados del bachillerato

En primer lugar cabe destacar la importancia de la categoría "bachillerato como espacio juvenil" entre los significados que los 41 alumnos otorgaron a la escuela, especialmente para los del CCH, de los cuales, entre los 20 entrevistados, para 11 era un significado central y para 9 alterno, es decir, para todos era importante. Sólo la categoría "el bachillerato como medio para acceder a la educación superior" tuvo más peso (para 15, significado central; para 5, alterno). Superaba de "como espacio formativo" (5 central; 12 alterno y en 2 aparecía débilmente), "como medio de movilidad económica" (4 central, 6 alterno, 2 débil) y otros significados con menor peso. Cabe subrayar que los alumnos del CCH significan al bachillerato como un espacio de vida juvenil, en tanto representa un encuentro con los pares, y un espacio diferente a la calle (ver columna 2 a y c del cuadro 1).

Cuadro 1
Significados centrales, alternos y débiles
CCH

Caso	Educ. sup.	Esp. juv.			Exig. soc.	Exig. form				Mov. soc..	Mov. econ.	Géne.		Val. pers. y soc.	Desafío
		A	B	C		A	B	C	D			A	B		
Paty	●	*		*		●	●		○						
Juan Antonio	*			●		*	*		*		●				
Carlos	*	*			●		○							*	
Blanca	*	*		●					●					○	
Cuco	●	*		*		●	●				●				
Carol	*	●	●	●			●		●		*		●		
Alma Yanet	*	●	●	●			●		●		*		●		
Maribel	●	●		*		*	*							○	●
Gisela	*	●		●			●		●		*			●	
J. Guadalupe	*			*			*		*		●	●			
Alejandra B.	*	*	*				●		●		●				
Norma	*			*			●		●		○			●	
Marco Antonio	*			*					●						
Eduardo	*			●					○		*				
Tere	●	●		*		*	*		*		○			●	
Rogelio	*	●		●		*			*						
Ricardo	●			●		*	*		*						
Alejandra A.	*		*	*			●			●	●		○		
Isela	*	*	*	*	○		●								
Ruth	*			*	○		●				●			○	
	15	11			0	6				0	4	0	1	0	
TOTALES	5	9			1	12				1	6	2	3	1	
	0	0			2	2				0	2	1	3	0	

Considerando las relaciones entre el conjunto de los diferentes significados, se observa que para los estudiantes del bachillerato universitario, éste es fundamentalmente un medio para acceder a la educación superior y un espacio juvenil y, de manera subordinada, uno formativo. Podríamos proponer la hipótesis de que la mayoría de ellos lo viven como una moratoria para llegar al nivel superior y la formación profesional, lo que aprovechan fundamentalmente como espacio de vida juvenil y de manera subordinada como formativo.

Para los estudiantes del CBTIS, el "bachillerato como espacio de vida juvenil" era un significado importante, aunque subordinado a otros; también —y a contrapelo de las políticas oficiales— “un medio para acceder a la educación superior” (para 13, central; para 4, débil) y, con mayor peso, “un medio de movilidad económica” (14 central, 4 alterno). No obstante, el significado "espacio juvenil" estaba presente, en 20 de 21 entrevistados, más bien de manera alterna (para 2, central; para 14, alterno y en 4 débilmente presente). Los alumnos de CBTIS además de percibir al bachillerato como espacio de vida juvenil en los términos en los que lo hacen los del CCH, lo valoran también de manera importante como un espacio alternativo al núcleo familiar (ver columna b de este significado, en el cuadro 2); al respecto cabe señalar que los estudiantes del CBTIS pertenecen, en su mayoría, a familias en las que se enfrentan situaciones de separación o

divorcio o ausencia de alguno de los padres por fallecimiento, lo cual los obliga a vivir con sus parientes.

Cuadro 2
Significados centrales, alternos y débiles
CBTIS

C a s o	Educ. sup.	Esp. juv.			Exig. soc.	Exig. form				Mov. soc..	Mov. econ.	Géne.		Val. pers. y soc.	Desafío
		A	B	C		A	B	C	D			A	B		
Magdalena		●	●								*	*	●		●
Ángel	*	○			●										
Laura	○						●	●			*		●	○	
Juana	○	○					●	●		●	*			○	
Verónica	*	●	●	●								●	○		*
Georgina	*		●												
Graciela	*		●						○		●	●	○	*	
Pedro		●	●		*		●		●		*			●	
Rosaura	*		○	○			*	*	*	○	*			●	
Edith	*	●	●	●			●	●	●		*	●		●	●
José	○	●	●	●		*	*	*	*	●	*			●	
Luisa	*			○			*	*	*	○				●	
Elizabeth	*		●	●			●	●	●			●	○	●	●
José Juan				●					●		*		●	*	
Anabel	○			●					●		*		●	○	
Rosendo	*	*	*	*			●	●	●	*	●			●	*
Ángel C.	*	●	●	●			●	●	●	●	*			○	
Francisca	*	●	●	●			*	*	*		●	*		●	●
Alberto	*	●		●							*	●		*	
César		*			●						*		●	●	
Esteban	*	●	●	●							●		○	●	
		13	2		1	4				1	12	3		3	2
TOTALES		0	14		2	8				4	4	9		10	4
		4	4		0	0				3	0	1		4	0

Considerando las relaciones entre el conjunto de los diferentes significados, se observa que para los estudiantes del bachillerato tecnológico, éste es fundamentalmente un medio de movilidad económica y una posibilidad para acceder a la educación superior. Como muestra nuestro análisis, que por razones de espacio no podemos exponer en este artículo, no están tan seguros, como los alumnos del tercer año del CCH, de poder acceder y permanecer en él. Desde esta perspectiva el espacio de vida juvenil es un significado importante pero subordinado.

Nuestros análisis muestran que hay dos razones principales para ello. La primera se relaciona con la condición socioeconómica, en términos de procedencia (familias con menores ingresos, con menor capital cultural, desintegradas, que apoyan en menor medida a los hijos para realizar estudios, etcétera) y de situación actual (mayor número de alumnos que trabajan y, a diferencia de los estudiantes de bachillerato universitario, en jornadas más pesadas e, incluso, tienen hijos o están casados), que se expresa también en un mayor número de trayectorias escolares interrumpidas. En segundo lugar, la forma en que se vive este espacio tiene mucho que ver con las características de las instituciones a las que asisten, los espacios co y extracurriculares que proponen, el uso del tiempo y lugar escolares, las oportunidades de participación propuestas desde canales formales e informales en la escuela, así como con los recursos de los que disponen los alumnos para su expresión, formación y desarrollo, como veremos más adelante.

Dimensiones de la escuela como espacio juvenil

En los trabajos de investigación señalados esbozamos algunas dimensiones de este significado y en el presente artículo intentamos explorarlos más profundamente. A continuación trataremos de explicar en qué consiste cada una de estas dimensiones y ejemplificarlas con fragmentos de las respuestas de los alumnos que, desde nuestra perspectiva, dan cuenta de ellas.²⁰ El lector advertirá que las expresiones, en muchas ocasiones, no son atribuibles a una sola dimensión, sino que se enlazan entre sí. Aquí las distinguimos por fines analíticos:

a) Lugar de identificación y diferenciación /con grupo de referencia

Parte de la identidad de los estudiantes de bachillerato se constituye a partir de la diferenciación respecto de aquellos que no asisten a la escuela y que, por tanto, no comparten los mismos valores, experiencias ni los mismos códigos que su grupo de pertenencia escolar. Los entrevistados significan la escuela como este espacio privilegiado de relación social y encuentro

con sus pares y grupos de referencia escolares, con los que se identifican y a su vez se diferencian de otros adolescentes que no asisten a ella.

Blanca,²¹ alumna del CCH, nos dice que en la escuela “encuentra otra clase de compañías”, “un ambiente distinto”. “en el que habla uno de muchos temas, ya sea de la escuela o cualquier otra cosa” mientras que en su colonia “como la mayoría de los chavos de allá casi no estudian, entonces su ambiente es otro... y pues como que no congeniamos”. (B., 14).²²

Por donde yo vivo sí, ¡tengo amistades!”, nos dice Ángel, alumno del CBTIS, “lo que pasa [es que] por lo regular, cuando salgo con ellos, es cuando van a bailes; pero cuando van, se dedican a tomar [...] y pues ese ambiente ¡no me gusta! [...] en cambio, aquí [en la escuela] mis amigos [...] nos platicamos todo, nos damos consejos, nos apoyamos, echamos competencias en las materias y pues, en sí, el compañerismo con ciertas personas lo considero bastante bueno (E11, 13).

En la transcripción de la entrevista de Ángel se reporta que dedica ocho horas diarias a realizar actividades de tiempo libre, entre las cuales se encuentran “ver a sus amigos” [de lunes a viernes] y diariamente estar con su novia (E11, 3).

Es decir, existen grupos de pares —dentro y fuera de la escuela— que se van constituyendo como grupos de referencia negativos (según la función normativa en el sentido de Hargreaves) con los que los jóvenes, a la vez que se distancian de ellos, reafirman su posición y se valoran en los mismos términos de su grupo de pertenencia:

Cuando entramos al grupo pues todos llegábamos y nos hablábamos ¿no?... siempre, pero creo que van habiendo diferencias, por ejemplo ciertas personas se llevan de un modo y a mí no me parece y digo ¡no!, con ellos no me meto. Otros se llevan de otra manera y pues a mí no me parece tampoco. Y por ejemplo, con ellas desde un principio pues, más o menos teníamos las mismas ideas (A. Y., 40. alumna del CCH, 17 años).

El punto de identificación y cohesión entre los grupos de pertenencia escolar se constituye con la convergencia de distintos valores, ideales y metas comunes:

[...] a parte de tener amigos, me gusta tener ¡experiencias que como estudiante no tienes en la calle!, no tienes lo mismo; estar aquí, con personas que tienen las mismas metas, que personas que te dicen: “no pues ¿para qué vas a estudiar?, ¡no vale la pena!” (E10, 16. Alumno del CBTIS).

Algunos jóvenes se identifican por compartir valores, normas y prácticas de grupos que se han denominado contraculturales²³ y que, en lo general, expresan valores distintos a los que institucionalmente propone la escuela; funcionan tanto como grupos de identificación como de diferenciación. A continuación referimos un caso en el que se aprecian ambas funciones:

[con los que me juntaba] eran chavos que se iban a las banquitas a tomar, andaban briagos cada tercer día, tronando materias, matando clase y a todo tipo de fiestas [...] esos chavos se salieron por que terminaron mal, empezaron con..., con droga y yo dije, no, ahí sí no me meto, está más gruesa la onda, entonces ellos se salieron y dije, pues voy a la escuela pero [como] ya no estaban mis amigos ya casi no me juntaba con otros chavos [...] entonces [...] ellas [sus actuales amigas] empezaron como a meterme ganas para [...] echarle ganas a la escuela". (R., 4-5, alumna del CCH, 17 años).

b) Espacio de comunicación con pares

Es también en este encuentro con sus pares y en las relaciones que se establecen entre los grupos, donde se propicia una comunicación especial entre los jóvenes, misma que difiere de la que desarrollan en otros ámbitos como la familia, el trabajo y la calle. En efecto, una de las actividades que con mayor frecuencia realizan en su tiempo libre dentro de la escuela²⁴ es platicar con sus compañeros o "cuates". Esta comunicación se desarrolla a través del uso de códigos comunes, temáticas afines, experiencias compartidas y que, por lo mismo, puede diferir de la que los jóvenes establecen con sus familiares, en el ámbito laboral o aquella con la que interactúan con muchachos no escolarizados de su colonia.

En esta comunicación utilizan códigos propios del habla de los jóvenes: "para expresarse, así relajísticamente hablando, nuestro lenguaje", nos dice Verónica, alumna del CBTIS (E04A, 32) y por su parte, Maribel, alumna del bachillerato universitario reconoce que "me enseñaron a decir varias palabras, o sea, no son groseras ni nada por el estilo, pero, este, como cuando dicen 'que choro' o algo así" (M., 30), pero también hacen uso del léxico empleado en las disciplinas escolares.

Algunos alumnos señalan explícitamente diferencias entre la comunicación con pares en la escuela y la cotidiana intrafamiliar, respecto del uso de determinado léxico y al tratamiento de temáticas específicas; con ello establecen cierto distanciamiento cultural de su familia:

Mi comunicación es diferente la de aquí que la de mi casa, porque aquí con mis compañeros, hablamos de política, ¡nos entendemos!, ¿no?, o sea es otro nivel; hablamos un poquito más técnico, de ciencias, de esto; en mi casa no, en mi casa es otro tipo de comunicación, en mi casa casi no les llama la atención mucho la política, y aquí hablamos otras cosas (E07B, 26, alumno del CBTIS, 18 años).

Las conversaciones versan también sobre las experiencias y problemas escolares: "cuando nos vemos, nos platicamos los problemas [...], que tengo este problema con este maestro, que aquí no le entiendo o cómo le podré hacer", nos dice Gisela, alumna del CCH (G., 10),

La comunicación que se establece entre los grupos de amigos, a diferencia de la que pudiera darse con sus familiares, se caracteriza por un tratamiento que propicia un entendimiento más

abierto, más cercano o íntimo, que toca los intereses y problemas que los aquejan como jóvenes y como estudiantes:

En ocasiones, uno en la familia por pena, porque uno no les tiene confianza a los..., a la mamá, o al abuelito, o al papá, o a los primos o alguna persona de la familia, pues en ocasiones hay cositas o dudas que uno pueda tener de un tema, ¡qué sé yo!, no se atreve a comentarlas en la familia; entonces, es más fácil que uno vaya con sus compañeros, con los amigos; en la escuela es lo primero que se encuentra, más que nada eso, hablar, platicar, desahogarse de cierta manera (E04B, 34. Alumna del CBTIS, 19 años).

c) La escuela como espacio de tratamiento de los problemas juveniles

Como muestra el ejemplo anterior, en la comunicación entre pares es de especial importancia el desahogo de problemas, la anulación de la soledad, la construcción de un espacio de relación afectiva, en donde encuentran, además, apoyo moral con su grupo de pertenencia, principalmente:

[...] para mí la escuela siempre ha sido como mi terapia, o sea, llego a la escuela y veo a mis amigas y se me olvida todo [...] Aquí como que encuentro, no sé, tranquilidad, me encuentro a mis amigos; mis amigos no están en mi casa, mis amigos están aquí, y aquí es donde podemos charlar de las inquietudes que tenemos [...] A veces, cuando uno trabaja, también así se siente como que ¡ay!, quiero explotar ¿no? y llega uno a la escuela y se encuentra a los amigos y dicen ¡ay!, mira, que vamos aquí a las canchas, vamos a jugar, y hasta cuando uno regresa a la casa, así como que dice no, pues ya lo de la tarde o lo de ayer, ya quedó atrás, ya vi a mis amigos, ya todo está tranquilo (Cl. 14 y 15, alumna del CCH).

Entre algunas familias de nuestros entrevistados, los parientes se ausentan durante un largo tiempo ya sea por cuestiones laborales o por problemas existentes en la relaciones de pareja, situación que genera ciertos vacíos comunicativos y afectivos al interior del seno familiar, mismos que los jóvenes intentan restituir a través de las relaciones que establecen con sus pares en la escuela:

[...] en mi casa sí nos llevamos bien, pero como que no hay tanta comunicación con mis hermanos, y mis padres pues trabajan y pues no tengo todo el tiempo para estar con ellos. En cambio aquí he encontrado muy buenos amigos y bueno, eso pienso, creo que eso hace más especial esta escuela (A., 10, alumna del CCH, 17 años).

Sin embargo, no sólo la comunicación con los pares permite que la escuela sea un espacio y de tratamiento de problemas juveniles. Como advierte también Duschatzki (1999: 82), no obstante que el apoyo moral y afectivo se observa principalmente entre el grupo de pares o de pertenencia, existen algunos profesores que también participan cumpliendo estas funciones de apoyo. En ese

sentido Alma Yanet, alumna del CCH, compartió las experiencias que ella y su amiga Carol han tenido con algunos de sus profesores:

[...] los maestros que hemos tenido [...] sí nos han ayudado [...] por ejemplo, [en problemas] que no tienen nada que ver con la escuela y uno llega y se los platica y nos dan un consejo que [...] tal vez un papá no lo daría igual, porque esta persona lo está viendo desde [...] un punto de vista diferente [...] yo valoro más el consejo de una persona [...] que sea aparte, tanto de mi casa como de mis amigos (A. Y., 16, alumna del CCH, 17 años).

A propósito de estas relaciones comunicativas, afectivas y de apoyo, en el caso del bachillerato tecnológico, a diferencia del universitario, al parecer prevalece poca cercanía entre alumnos y maestros:

[...] lo que pasa, que aquí, ¿cómo le diré?, los maestros no tienden a... manejan una..., ¿cómo se dice?, un hermetismo, a tal grado de que no aceptan comunicarse así en directo [...] bueno, uno los respeta como es, pero si usted les empieza a hablar con broma, todo eso, lo ven mal, piensan que es agresión, aunque para uno no sea agresión, pero ellos lo ven así, entonces no existe esa comunicación (E05, 15, alumno del CBTIS, 29 años).

d) Un espacio de solidaridades

El apoyo brindado entre pares y grupos de pertenencia se extiende, más allá del moral y afectivo, a un tipo de ayuda escolar en las actividades y obligaciones académicas. Maribel, estudiante del CCH, nos platica las distintas manifestaciones de apoyo que recibió de sus compañeros y cómo gracias a él logró concluir su bachillerato:

[...] me llevo muy bien con todos mis compañeros [...] yo los ayudé cuando los dos primeros años que estuve aquí. Este tercer año, que ya trabajé, me fue como en feria, porque en mi trabajo estuve saturadísima, y recibí el apoyo de todos mis compañeros, todos sin excepción, me apoyaron [...], sin ellos, yo no habría salido de la escuela, del CCH, porque trabajos y todo, en todo, me ayudaban [...] ellos me sacaban libros, me sacaban la información que yo necesitaba, me pasaban sus apuntes, me hablaban cuando tenía yo que entregar las tareas, me hablaban si tenía yo un examen [o] para informarme cómo andaba con todos mis papeles (M. 9 y 10).

Cabe señalar que Maribel ha tenido que enfrentar a sus padres para continuar estudiando, pues para ellos la mujer no debería llegar al nivel superior. Es una alumna sobresaliente, mantuvo un promedio de 9.5 en el bachillerato y para poder ingresar tuvo que pedir permiso (sin conseguirlo) varios años antes a sus padres, quienes se empeñaron en que estudiara primero una carrera comercial; después volvió a insistir sin conseguir la autorización hasta que decidió hacer el examen de ingreso sin su consentimiento; cuando recibió la carta de aceptación, les anunció que estudiaría, de ahí que su edad no corresponda al promedio de los alumnos de bachillerato

universitario. Su condición de alumna sobresaliente le ha permitido desplegar su solidaridad para contrarrestar las acciones de los adultos:

[...] si el maestro le pregunta a alguien y no sabe, pues, tratar de contestar para quitarle al maestro de encima, ¿no?, porque luego se ponen y “a ver, contéstame esto; y si no sabes esto, contéstame entonces esto”, y ahí, ¿no?, entonces, a uno lo ponen más nervioso, con pregunta tras pregunta, tras pregunta [...] me gusta abogar mucho por mis compañeros, o sea, no me gusta que..., que hagan injusticias o que..., ¿por qué unos sí y otros no? (M., 30, alumna del CCH, 23 años).

e) Un espacio académico compensatorio

Es importante señalar que además del apoyo concedido en las cuestiones académicas, las relaciones que se establecen entre grupos de pares propician situaciones de aprendizaje disciplinario con las que, en ocasiones, llegan a subsanar las distancias generadas en las relaciones didácticas maestro-alumno y a resolver los aspectos o temas que no fueron suficientemente comprendidos y que generaron dudas.²⁵ Para Juan Antonio, alumno del CCH, resultaba particularmente difícil realizar algunas tareas escolares, siendo tímido y reservado (de acuerdo con lo que nos comentó, su madre decía que a él había que sacarle las palabras con tirabuzón), dar una clase o participar oralmente constituía para él un reto mayúsculo; no obstante, encontró compañeros que pudieron ayudarlo en los momentos en que requería tener bien afianzados los conocimientos:

Tengo una compañera [...], es una persona que sabe, que sabe 'ora si que muchas cosas [...]a veces le pregunto algo y me lo explica [...]incluso, a veces, tenía yo que exponer alguna cosa y [yo le decía] explícame esto porque no le entiendo, ándale [...], mis exposiciones me [costaron] mucho trabajo [y ella] fue la que me ayudó siempre en mis exposiciones y otros compañeros también [...] cada vez que me tocaba exponer pues ahí andaba estudiando y repasando y a veces no entendía alguna cosa y ahí ando con mis compañeros preguntándoles: “oye, ya le entiendes aquí porque yo no le entiendo y me toca exponer” (J. A., 10 y 11, alumno del CCH, 19 años).

f) Semillero de compromisos éticos

La relación entre pares y grupos de pares genera una serie de intercambios de experiencias e ideologías, de acciones e interacciones de todo tipo que, en su conjunto, hacen posible la creación de espacios formativos extracurriculares. Nos referimos concretamente a la *formación de valores* como la solidaridad, el compañerismo, la amistad y el respeto a la pluralidad.

En este sentido llama la atención la manera en que se desarrolla este proceso que, a diferencia del “deber ser” proclamado desde el discurso moralizante de los adultos, entre jóvenes se constituye en el ejercicio de acciones concretas, donde se pone en juego, se fomenta y consolida

ese conjunto de valores. Es decir, mientras que entre los jóvenes se adquieren en la práctica, en situaciones específicas, entre los adultos se proponen desde el discurso, muchas veces inconsecuente con las acciones que desarrollan cotidianamente y dando muestras de ambivalencia.

En referencias anteriores, se da cuenta de cómo en las acciones de apoyo escolar y afectivo que se despliegan entre grupos de pares subyacen un conjunto de valores como el compañerismo y la solidaridad; valores como la amistad y el respeto a la pluralidad también son frecuentes:

[...] siempre nos juntamos cuatro [...] desde que entramos aquí y ha sido una amistad muy padre, o sea, siempre nos hemos hablado derecho, o sea, nunca, nunca, hemos tenido diferencias, o sea, siempre nos hemos hablado con la verdad: qué nos molesta, qué nos agrada y todo eso. Sí, siempre hemos respetado los puntos de vista de cada quien. O sea [si] ella tiene un punto de vista muy aparte del mío, lo respeto, pero pues tú [refiriéndose a su amiga] también respeta el mío [...] Ni ella me mete a [...] a lo que ella piensa, ni yo la meto [a lo que yo pienso] (Cl., 39 y 40, alumna del CCH, 17 años).

La libertad, como valor, está reconocida fundamentalmente en el contexto escolar del bachillerato del CCH. Los jóvenes se refieren a ella frecuentemente y sus contenidos se basan en la posibilidad de hacer, optar o decidir por sí mismos, sin ser objeto de sanciones por parte de terceros. El espacio escolar, en tanto que hace posible esa libertad, se convierte en uno distinto al de la calle o la casa o, como dicen ellos: “es otro mundo”. No obstante, en ocasiones, esa libertad es motivo de contradicciones:

[...] siento que [la escuela] debería de cambiar un poco en cuanto a esa libertad a los muchachos. Hacerlos ver que la tomen como la libertad, pero con responsabilidad [...] porque después vienen las consecuencias (Cs., 25, alumno del CCH, 18 años).

Carlos, nuestro alumno entrevistado del CCH, tuvo que enfrentar esas consecuencias, pues a causa de esa libertad reprobó varias asignaturas, razón por la cual debería utilizar un año más para egresar del bachillerato. En el momento de la entrevista se encontraba sumamente angustiado pues por esas fechas debía avisar a sus papás que no ingresaría a la licenciatura, como ellos lo esperaban.

g) Un ámbito de desarrollo personal

También se identifican otros procesos formativos como el desarrollo de actitudes y capacidades personales. Al respecto, los alumnos reconocen el espacio abierto por las relaciones entre pares y grupos de pares como un ámbito de crecimiento personal, por ejemplo, se habla de perder la timidez, de desarrollar capacidades de expresión y de relaciones humanas:

[...] he logrado abrirme un poco más para platicar, porque no me era muy fácil platicar a mí, incluso ésa es una de las cosas —que me decía mi mamá— que me parecía a uno de sus hermanos, porque a él no le sacaban las palabras, sino con tirabuzón solamente, entonces era yo una persona así, creo que es lo que, lo que me ha dado la escuela, me ha ayudado a abrirme más (J. A., 10, alumno del CCH, 19 años).

La presencia de este espacio formativo se despliega también hacia el desarrollo de actitudes de compromiso, responsabilidad y autonomía en el que participan, de algún modo —además de los grupos de pares— la forma de organización de la escuela como tal y las intenciones pedagógicas de algunos maestros:

[...] uno sale de la secundaria y todavía tiene una mentalidad de que los maestros lo están cuidando, entonces yo pienso que aquí, uno si quiere estudiar, pues estudias, y si uno quiere pus irse a tomar, si quiere fumar, yo pienso que aquí ya hace lo que quiere ¿no?; no es como en la secundaria, ya es un nivel muy diferente (E13, 14, alumno del CBTIS, 19 años).

La noción de escuela como espacio juvenil se encuentra delimitada por las características estructurales de las instituciones escolares a las que asisten los alumnos. Esto es, las formas de participación y expresión están relacionadas con el currículum, la organización y el uso del tiempo escolar, con las oportunidades de participación que derivan de propuestas formales e informales, así como de los recursos en general de los que disponen dentro de la escuela.

Un espacio impregnado de la dinámica institucional

De entrada, las formas y oportunidades de participación a las que tienen acceso los alumnos muestran diferencias importantes entre ambas modalidades. En primera instancia, en lo que concierne al uso del tiempo escolar, se observan diferencias respecto de la programación de las asignaturas: en una, horarios saturados (de 6 a 8 horas diarias) que limitan la posible participación de los jóvenes en actividades extracurriculares y en otra, horarios con mayor flexibilidad que ofrecen un amplio margen de tiempo libre dentro de la escuela.

En segundo lugar, la existencia o no de propuestas formales e informales y de recursos marca diferencias en cuanto a las oportunidades de las que disponen los alumnos de una u otra modalidad. En el caso del bachillerato universitario, un conjunto de propuestas formales (organizadas y auspiciadas por la institución) como talleres, clubes, concursos y eventos deportivos ofrecen una gama más o menos amplia de participación y expresión. A su vez, las propuestas informales, básicamente de carácter artístico y político, enriquecen también estas posibilidades.

Tales propuestas se encuentran apoyadas o no con recursos de diverso orden y, de igual forma, se observan diferencias entre las condiciones en que se ofertan en uno y otro bachillerato. Mientras que en el CCH los jóvenes disponen de varias salas audiovisuales o auditorios, espacios para talleres, clubes y organizaciones estudiantiles, gimnasio, canchas, explanada y áreas verdes; en el CBTIS, los recursos se reducen a una sala audiovisual (con un cupo aproximado para 150 personas), explanada, canchas para volibol y basquetbol y escasas áreas verdes a las que por cierto, está prohibido el paso a los alumnos, lo que los lleva a reunirse detrás de un edificio, en una plancha de concreto que suelen llamar “el lagartijero”.

Al rastrear el tipo de actividades que estos jóvenes desarrollan en su tiempo libre dentro de la escuela, encontramos que los del CBTIS, a diferencia de los del CCH, se dedican principalmente a jugar o estar en las canchas, vagar o dar la vuelta en la escuela e ir a la cafetería. Las propuestas formales de participación en el bachillerato tecnológico estudiado se limitan a torneos y concursos anuales de ciencias y matemáticas que plantean una selección de los “mejores alumnos” en cada área, sin que medie una convocatoria abierta. En lo que se refiere a las oportunidades informales, los alumnos entrevistados no dan cuenta de ellas.

El tipo de actividades formales en las que participan los alumnos del bachillerato universitario y de las que tenemos referencias, son variadas:

- “Fue muy agradable haberme metido a los aerobics” (B., 11)
- “[...] ya ahorita se terminó la liguilla. Pero estaba en [un equipo de] basquet, en uno de fut, en uno de voli, [...] en las pesas” (Cu., 18).
- “[...] pues cuando está exhibiéndose alguna película aquí, en audiovisual, vamos a verla juntos, o cuando algún grupo presenta alguna obra de teatro, pues también vamos juntos a verla y de vez en cuando que alguno de ellos [mis compañeros] juega [vamos a] las canchas a verlos jugar” (G., 10 y 11).
- “[...] primero me metí al concurso de ortografía ‘Amor se escribe sin H’ [...], luego me metí al Club de Matemáticas [...] ahí concursé en tres concursos [...], luego, de ahí nos metimos al concurso de traducciones de inglés [...], nos metimos en el Simposium de Biología como ponentes; nos metimos a la Feria de las Ciencias [...] también estuvimos como ponentes”.(M., 11 y 12.).
- “[...] nos dan la oportunidad de que tengas más trato con la gente [...] profesores [...], algunos escritores que han venido a presentarse aquí en los audiovisuales, conferencias” (N., 3.).
- “[...] otra de las cosas que me gustó que tiene la escuela ¡eso!, el entrar a tantas actividades. Y un de repente como que te vuelves loca [...] donde hay educación física y entras y hay, volibol y simposio y esto y lo otro”. (P., 14 y 15).

En cambio, las referencias que aportan los alumnos del CBTIS ilustran el carácter limitado de las propuestas formales de participación que reciben de la escuela:

[...] aquí no le dan mucho impulso al deporte [...] la educación física no la dan como uno espera, si acaso ponte a correr veinte veces y ya [...] Los maestros prefieren mil veces a que uno venga borracho, mariguano, a que uno esté jugando fútbol o esté practicando un deporte... En el torneo que hubo, ése, el Director ya estaba carrereando a los maestros para que terminaran el torneo ¡que porque [había] clases! [...]. Muchas trabas para el futbol [...] según para la selección de la escuela [...] ¡nos iban a dar uniformes! [...]y nos dieron unas playeras que, ¡bien delgadas!, se iban a romper casi [...] Supuestamente, teníamos un maestro [...] como entrenador de futbol y nomás nos ponía a correr ¡como changos locos! [...] aplanando la escuela [...], pero nada de jugar, ¡no jugamos un partido antes de ir a...!, íbamos a jugar a Chalco, un torneo. [El entrenador] supuestamente nos decía ¡no, pus, que no tomen, que no fumen!... había veces que él estaba acá, tomándose sus acá, con sus..., con unas muchachonas, ¡fumando y todo eso!, [Otro] profesor [nos dijo] que le ayudáramos a escombrar toda la parte de aquel lado para hacer una cancha [...], se quedó en que íbamos, porque vinimos un día a decirle al maestro ¡vamos a hacer eso!, ¡pus ahí voy orita!, tengo que hacer muchas cosas acá arriba... ¡y ya no se hizo nada! (E07B, 31-33).

Un espacio que abre brecha a nuevas visiones del mundo y formas de participación política y cívica

La escuela es indudablemente también un espacio de formación²⁶ (como se puede apreciar en los cuadros 1 y 2). El proyecto formativo del CCH y su dinámica institucional, sin duda están signados por una dimensión política y cívica. A diferencia de la mayoría de la opinión pública hoy en día, en nuestras entrevistas (realizadas tres años, antes de la huelga universitaria estallada en 1999), aparece más bien una valoración positiva de esta característica formativa, especialmente en relación con el espacio juvenil que permite esta institución; desde él los estudiantes se apropian de la propuesta político-cívica, tanto en su dimensión curricular, como en la co y extracurricular.

El espacio escolar es un lugar de encuentro entre individuos portadores de trayectorias e historias personales distintas con intereses, saberes y valores también diversos y, por tanto, un lugar en donde convergen multiplicidad de ideas y posiciones filosóficas y políticas a las que los jóvenes quedan expuestos. La relación de los alumnos con la cultura escolar, los coloca en posibilidad de acceder a temas que son centrales en su búsqueda de diferenciación del mundo adulto y de construcción de su propia identidad. Como producto de esta convergencia, los estudiantes dan cuenta de transformaciones en su forma de ser y de pensar:

[...] la libertad que hay aquí de hacer todo. De nuevo [como sonriendo], la libertad que hay aquí de hacer todo [...], de estar con puros muchachos casi de tu edad, con profesores que a veces están medio loco chones. Aprendes bastantes cosas; tal vez yo no aprendí mucho de Biología [...] o de Ciencias de la Salud, pero, siento que he aprendido bastantes cosas aquí [...] Como mi forma de pensar que ahorita tengo [...], aquí he tratado con muchas personas [...], aprendí algunas cosas de unos, algunas cosas de otros y, pues, siento que pues, [es] lo que ahorita sé, mi forma de ver el mundo” (Cs., 21. Alumno del CCH, 18 años).

Los jóvenes no adoptan mecánicamente las posturas de los adultos o de otros compañeros, están en un proceso de construcción de su propia posición filosófica y política y muestran capacidad de elegir, disentir o acordar, o bien, de desarrollar estrategias propias frente a la presencia de múltiples corrientes de pensamiento:

[...] Ya traía un poco de tendencias de ser [...] medio alegador, ¿no?, pero aquí se me quitó [...] Ora con esto de la forma de pensar de aquí de muchos profesores, que el socialismo y todo eso, pues había leído un poco y como que sentía que me interesaba, pero al final pues [...] yo siento que el socialismo o el comunismo, que es la fase superior del socialismo, pues es muy bonito pero, es irreal casi como quien dice, siento que no se puede lograr, ¿no? y entonces pues ¿qué puede hacer uno? ¿Vivir luchando por esa utopía? o ¿y quedarte? y no sé, porque a final de cuentas no, no consigue uno nada, ¿no? [...] O sea, ellos querían, por ejemplo, el socialismo; querían que la democracia y que el cambio al movimiento democrático y no sé qué tanto, y pues, llevan años peleando y a veces hasta ya creo que pues nada más están ahí por estar [...] A veces siento que según son muy radicales pero, pues a la hora de la hora no hacen nada. Viven peleando y protestando de todo. Como que siento que, no me defino porque, por lo que ellos luchan y pelean, pues es una causa justa, pero de todo le echan la culpa, por ejemplo aquí, a las autoridades y las autoridades de todo le echan la culpa a ellos, o sea que, siento que ninguno de los dos tiene la razón aquí en mi escuela [...] A final de cuentas pienso eso y pues pienso que todavía estoy en transición en pensar qué y cómo, qué es lo que voy a ser (Cs., 21, alumno del CCH, 18 años).

La participación de los alumnos en actividades propuestas desde canales informales (organizados y auspiciados por ellos mismos) asume, fundamentalmente, una dimensión artística y política. Diversos grupos de alumnos conforman organizaciones estudiantiles que no son formalmente reconocidas por la institución,²⁷ entre ellas, los talleres de Expresión Cultural, Artística y Política (TECAP) y de Arte Creativo de Oriente (TACO).²⁸

En la geografía escolar no es difícil reconocer estos espacios ya que se observan en ellos diversas muestras de expresión juvenil: en puertas y fachadas se encuentran plasmadas diversas consignas políticas; al interior, carteles y mantas con rostros de líderes políticos de izquierda, murales alusivos a luchas sociales y otros símbolos que, en su conjunto, manifiestan la apropiación que de esos espacios han hecho los alumnos.

Las actividades a las que convocan y son convocados tienen que ver, por ejemplo, con la participación en grupos o talleres de teatro, cuyas presentaciones persiguen fines artísticos, culturales y políticos. Paty, alumna del bachillerato universitario, nos cuenta que después de haber pedido informes, y entrar a clases en diferentes grupos decidió inscribirse en uno, porque le gustó “[...] por lo de la política y porque aparte son puros chavos y esos chavos tratan con niños de la calle y tienen una ideología muy padre y respetan mucho a las personas” (P., 5). En ese grupo ha participado en:

Un montón de obras [...] hace poco hicimos una de publicidad, sobre la publicidad y cómo nos está comiendo ¿no?, con el sistema que tenemos. Estuvo muy padre porque fueron maestros de Comunicación, que... no sé... no creían que el teatro fuera a decir tanto a sus alumnos. Y pues invitaron a sus alumnos y a todos les gustó mucho la obra. [La obra se llamó] *Pepe* [...], es un muchacho; habla de la publicidad [...] y dice todas las marcas que trae, en qué colchones está acostado, qué toma, qué cena, *pepsicola*, todo, todo, todo y, al último, todos los actores que salen, le gritan al público que despierte (P., 5 y 6).

Para llevar a cabo estas actividades, gestionan recursos y participan por su cuenta en todo lo que implica la planeación y ejecución:

¡Ah!, montamos la obra y luego pedimos el audiovisual. Luego con carteles escribimos qué obra es, a qué hora se presenta y pues el TACO ahí, invita, ¿no? y ya, los pegamos y ya [...] Sí se llenan los audiovisuales [...] Lo que pasa es que también voy al TECAP y hago este... pancartas, organizo las marchas... ¿Qué más hago? mmm no... pues todo... (P., 6).

La participación en las organizaciones estudiantiles constituye un puente que posibilita el vínculo con otras organizaciones de la sociedad civil con lo que, a la vez que los jóvenes apoyan y se solidarizan con diversas causas sociales, se propicia un espacio para la formación política:

Lo que pasa es que mucha gente de aquí vamos en esas organizaciones o sea gente ceceachera va en "Alianza Cívica" [...] y son los que dirigen muchas cosas juntas. Y "Va por Cuba" es gente de Oriente, Vallejo... Así, "Va por Cuba", la idea surgió del CCH y sí, eso es de la escuela, de aquí, conoces gente, y ya te lleva y allá hay gente de afuera, pero más que nada es gente ceceachera cien por ciento [...] O sea, como ya no se podía hacer aquí adentro todo, también se salieron [...] Por ejemplo entré en la Alameda de Coyoacán juntando para lo de "Va por Cuba", "Jóvenes hacia la Democracia", en la "Alianza Cívica" o sea hacemos obras, juntamos dinero para sacar fotocopias e información (P., 26).

Conclusiones

La investigación social ha enfatizado y cuestionado el papel de la educación media superior como medio de movilidad social y económica. Desde las políticas se destaca la función formativa, propedéutica y laboral. Desde la perspectiva de los estudiantes, si bien estas consideraciones no están ausentes, emerge otro significado adicional para el bachillerato: el de espacio de vida juvenil.

En el conjunto de significados del bachillerato, éste ocupa un lugar importante; de manera central para los estudiantes de la modalidad universitaria, de manera subalterna para los de la tecnológica. Para estos últimos, que provienen de condiciones socioeconómicas más desfavorables —y muchos ya insertos en procesos laborales— es prioritario el certificado como

posibilidad para mejorar su situación y como posibilidad de acceso a un empleo o a una posición más ventajosa en él, cuando ya lo tienen; no obstante, para ellos, la escuela también constituye un espacio de vida juvenil. Para los estudiantes del CCH, el bachillerato representa una especie de moratoria en tanto ingresan a la formación profesional y pueden vivir este espacio con mayor plenitud.

Este *espacio de vida juvenil* adquiere distintas dimensiones: es un *lugar de identificación y diferenciación* en donde los jóvenes conforman sus grupos de referencia y, en alguna medida, sus identidades; de *comunicación* y diálogo en sus propios códigos y sobre sus preocupaciones más íntimas; es un ámbito de *tratamiento de los problemas juveniles* que adquiere una dimensión terapéutica y relajante frente a los conflictos que les agobian fuera; constituye también un espacio de *solidaridad* y apoyo frente a las exigencias académicas. A la vez, representa otro *formativo* en el que se desarrollan *procesos académicos compensatorios*; un terreno en el que se siembran probables *compromisos éticos* futuros y; un *ámbito de formación personal*.

Este espacio de vida juvenil también constituye un *medio* en el que se conforman *nuevas visiones de mundo*, enriquecidas con los saberes, valores e ideas que portan los distintos sujetos que ahí conviven; pero es un medio que *no escapa a la dinámica institucional*, la cual puede o no favorecerlo y en donde se generan formas y oportunidades de participación, diferenciada por las características estructurales de las escuelas a las que asisten.

Se trata de procesos formativos y de aprendizaje así como de participación y expresión social distintos a los que formalmente organiza la escuela bajo una concepción curricular determinada; desarrollados por los alumnos en sus interacciones cotidianas, en el tiempo que le roban al tiempo destinado a la enseñanza, siempre calculado y organizado por la institución, si bien —como ya apuntamos— se encuentran diferenciados cualitativamente por el peso de la situación social, económica y cultural de los alumnos y por las estructuras curriculares particulares de las instituciones educativas a las que asisten.

En este sentido, no dejan de observarse diferencias entre las percepciones de los estudiantes del bachillerato universitario (CCH) y las del los de bachillerato tecnológico (CBTIS): para los primeros, es muy positiva la amplia oferta cultural, formal e informal, que implica la escuela, desde talleres de teatro, pasando por cine clubes hasta conciertos de rock; para los de bachillerato tecnológico, se reduce a la posibilidad de practicar deportes, platicar con sus amigos y acudir a la cafetería. Al parecer, existe cierto descuido en las alternativas de estudio que oferta nuestro sistema educativo en este nivel, al plantear escasas y pobres oportunidades de socialización en la cultura para los estudiantes de algunos bachilleratos, los cuales suelen provenir de familias con ambientes culturales y sociales muy precarios.

De cualquier forma, la escuela como espacio de vida juvenil, constituye para los alumnos un recinto en donde es posible la libertad, el ocio, el juego o simplemente el “estar ahí”; un lugar que los jóvenes van construyendo cotidianamente como un refugio particular o como un mundo propio que, por la misma razón, los liga a la escuela en un sentido de pertenencia. Los estudiantes, nos dice Saucedo (1994: 109) se apropian del espacio escolar, le otorgan significados particulares y participan activamente de su recreación y dinamismo.

Para los estudiantes españoles entrevistados por Revilla (1998: 43, 86), lo que parecía más interesante era disfrutar de esa época juvenil, lo que implicaba no centrarse demasiado en los estudios, particularmente en el caso de los jóvenes estudiantes de la enseñanza secundaria pues, desde su punto de vista, se encuentran en plena moratoria y la entrada al mundo laboral se ve muy lejana. Para Revilla, el periodo juvenil es vivido más como una moratoria (tiempo de disfrute) que como una preparación; ser estudiante proporciona simplemente un significado identitario que legitima esta situación en el mundo.

En nuestro caso, este espacio de vida juvenil está representado como una alternativa diferente a la que se les propone desde la calle, la colonia, la familia y el trabajo y que los diferencia de otros jóvenes que no asisten a la escuela, alternativa que los coloca en la posibilidad de reunirse, discutir, participar, practicar valores, actuar organizadamente y acceder a cierta formación comunicativa e interactiva. En este sentido, la escuela se muestra como una “frontera” que, lejos de nombrar a un sitio o lugar, nos habla de un horizonte de posibilidades:

La escuela representa el “otro lado” de la vida de los jóvenes del barrio. Participar de la experiencia escolar implica un quiebre en la racionalidad cotidiana [...] coloca al interlocutor —alumno— en un terreno discursivo que por lo menos revela que lo real puede ser nombrado de otro modo (Duschatzky, 1999: 128)

La escuela, como espacio de vida juvenil les permite también tener al alcance (aunque de manera diferencial y por canales informales) cierta formación ciudadana y de participación política justo en el momento en que legalmente estarían entrando a la mayoría de edad, cuando estos procesos formativos se vuelven necesarios para su actuación creativa y responsable en una sociedad en la que representan una mayoría importante y en la que, paradójicamente, no han encontrado canales de participación adecuados.

Este ambiente o cultura escolar tiene gran importancia en la medida en que puede influir en los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela y mostrar la capacidad de la institución para estimular la identidad de sus miembros y fortalecer su compromiso en la tarea educativa. Sin duda sería deseable promover en las escuelas del nivel mayores alternativas u opciones (o enriquecerlas y mejorarlas cuando ya existen) culturales que, más allá de ser actividades relegadas y marginales, pudieran constituirse en opciones complementarias y de reconocida importancia. Nos referimos a la necesidad de abrir espacios para el desarrollo de

actividades libres que pudieran ser formativas, sin que por ello se tradujeran en calificaciones o evaluaciones, y que permitieran incorporar los deseos y necesidades de los alumnos; reconocer y estimular su participación autónoma y creativa, y consolidar la idea de hacer del bachillerato un espacio formativo mucho más atractivo y del ambiente escolar un lugar enriquecedor para quienes pasan buena parte de su vida dentro de la escuela.

El bachillerato constituye un factor importante para los jóvenes en la definición de sus proyectos de vida y su tránsito hacia el mundo social y productivo. Es en este espacio donde se construyen algunas de las decisiones importantes que estarán poblando el futuro inmediato de los alumnos, quienes con razón dicen que el bachillerato “es definitorio”: deciden si se casan, si trabajan, si continúan estudiando o si trabajan y estudian.

En términos generales, el bachillerato se considera como un acontecimiento importante en la vida de los alumnos, un espacio que les abre alternativas y opciones distintas para su desarrollo y que ellos refieren con frases que revelan sus intenciones de futuro: “ser alguien en la vida”; “salir adelante”; “superarme”. Este nivel va más allá de constituir un lugar formativo donde entran en contacto —aún con deficiencias— con las principales corrientes de pensamiento científico, artístico y humanístico; constituye además un espacio de prueba donde se ensayan diferentes papeles, experimentan en sus relaciones de pareja, se prueban en sus propias capacidades; nacen, se valoran y se consolidan vocaciones y un lugar donde se vislumbran posibles escenarios laborales, profesionales y de vida futura.

Las edades por las que transitan estos jóvenes están ubicadas como un periodo de vida clave para el desarrollo de todo individuo, pues es la etapa —nos dice Flores (1996: 27)— de la “irrupción de los deseos, la pasión irrefrenable, los primeros amores, los ideales, los sueños, la mirada crítica y rebelde, el aprecio por la libertad”. Por lo mismo tan importante es en esta etapa la educación formal como lo que se aprende fuera de las aulas.

Notas

¹ El presente trabajo derivó de investigaciones más amplias en torno a la relación juventud-escuela, las que se desarrollaron bajo la dirección de Eduardo Weiss, del DIE-CINVESTAV-IPN. Si el lector desea ampliar la información al respecto vea Guerra y Guerrero (en prensa); Guerra (1998) y Guerrero (1998).

² Algunos trabajos empiezan a aportar evidencias sobre una actitud poco optimista de los jóvenes sobre lo que a futuro pueda ofrecerles la escuela. Se trata de los estudios de Cariola (1987, 1989, 1990) quien investiga las aspiraciones y expectativas educativas de muchachos de zonas urbanas populares de Chile; del trabajo de Schufer *et al.* (1988) quienes estudian las representaciones

sociales de los jóvenes argentinos en torno a la escuela y a otros ámbitos de su medio. Asimismo dentro de esta línea se incluye el trabajo de Braslavsky y Filmus (1988) sobre las opiniones vertidas por los estudiantes del quinto año del colegio secundario acerca de la utilidad e importancia del nivel medio, estudio realizado en siete colegios públicos de diferente dependencia y modalidad del conurbado y la ciudad de Buenos Aires.

³ Si bien los alumnos que estudiamos constituyen una selección de tercer año a punto de egresar —jóvenes que han podido sobrevivir en el sistema— observamos una valoración positiva y un amplio margen de confianza en la escuela, donde el bachillerato, aun para los de la opción bivalente (tecnológico), es concebido como un eslabón que los une con los estudios superiores, lo que parece estar representando no sólo la culminación necesaria de un largo esfuerzo educativo sino también una estrategia viable ante un futuro difícil, una estrategia desplegada “para poderse defender” en un mundo de constantes transformaciones y que impone fuertes desafíos.

⁴ Es posible constatar la escasez de investigación en este rubro revisando las indagaciones de Guzmán (1991) y de Carvajal, Spitzer y Zorrilla (1993). En la revisión de la década de los ochenta, realizada con motivo del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa tales autores encontraron una alarmante ausencia de trabajos —apenas 166 en toda una década— en torno al alumno como individuo, como actor y protagonista del proceso educativo que vivencia.

⁵ En México las intenciones de realizar estudios para conseguir movilidad social y económica han sido expuestas en los trabajos de diversos autores, entre ellos Bracho (1991), Cornejo (1994) y Muñoz (1996).

⁶ Desde la perspectiva sociolingüística, el lenguaje ha sido objeto de atención de autores como Vigotsky y Bajtín quienes, siguiendo una larga tradición rusa basada en la prioridad de la semántica, se centraron en las formas en que el lenguaje —junto con otros sistemas semióticos— participa en la producción de significado, especialmente mientras da forma a la acción humana. Para estos autores, el individuo está constituido por el lenguaje y la cultura y sólo puede renovarse en las comunidades de las que él parte. Para Bajtín: “la fuente de producción de significado (no está) en el individuo aislado”, sino en la vida grupal (cit en Wertsch, 1991: 87-88).

⁷ Desde el constructivismo de la psicología cultural, autores como Bruner (1990: 49) plantean que las creencias, los deseos y significados son estados intencionales del agente.

⁸ Para ampliar los orígenes y fundamentos de este enfoque, ver Taylor y Bogdan (1984), Coulon (1995), Hammersley y Atkinson (1983), Méndez (s/f); Ortega *et al.* (1989) y Szasz y Lerner (1996).

⁹ El lector puede encontrar a manera de ejemplo, referencias que han sido en alguna medida contextualizadas (Blanca, Ángel, Maribel, Juan Antonio y Carlos). Por motivos de espacio, no hemos contextualizado todas las referencias.

¹⁰ Aunque la entrevista como actividad narrativa está ligada a la práctica de la conversación cotidiana, se distancia de ella por su grado de formalización, intencionalidad, vinculación con el espacio público, por la notoriedad del estatus de sus protagonistas pero, además, por el tipo de competencias que se le exigen al entrevistador, entre otras: mantener el interés, volver sobre los temas que quedaron pendientes, permanecer atento, hacer avanzar el diálogo, resumir o glosar, aprovechar momentos inesperados pero relevantes (Garfinkel y Sacks, 1970, cit. en Arfuch, 1995: 49).

¹¹ Sin embargo, se dice que existe una relación culturalmente inseparable entre logos y praxis. En tal relación el significado que “los participantes en una interacción cotidiana atribuyen a la mayor parte de los actos depende de lo que se dicen mutuamente antes, durante o después de actuar; o de lo que son capaces de presuponer acerca de lo que el otro habría dicho en un contexto determinado [...] El significado de la palabra se encuentra poderosamente determinado por el tren de acción en que ocurre [...] exactamente igual que el significado de la acción sólo puede interpretarse en función de lo que los actores dicen que pretenden [...]”. (Bruner, 1990: 33-34).

¹² Las citas textuales y referencias de Mishler (1979 y 1986), de Gumperz (1990) y de Miles y Huberman (1994) corresponden a nuestras traducciones libres sobre las versiones en el idioma original.

¹³ El propósito de incluir una guía de entrevista atendía también, de algún modo, a la idea de Whyte (1982, cit. en Woods, 1986: 93) de que el hecho de ser excesivamente no directivo en las entrevistas, puede provocar angustia en el entrevistador, por lo que resulta necesario proporcionar orientaciones generales al informante acerca de los intereses de investigación, sobre todo pensando en que cualquier informante necesita saber de qué hablar o cómo comenzar la conversación, o bien, tener una idea de lo que es o no relevante (Hammersley y Atkinson 1983: 129).

¹⁴ La noción de condición escolar deriva de algún modo del rendimiento que los alumnos muestran a lo largo de sus estudios, el cual se ha consignado a través de la calificación. Esta noción, nos permitió organizar la condición escolar en tres grupos: sobresalientes, regulares e irregulares. En ambas instituciones se respetó la forma en que oficialmente se reconoce a los alumnos de acuerdo con su rendimiento escolar. En el caso de los entrevistados del CCH, se consideró sobresaliente a quien cursaba el último semestre del bachillerato en los plazos y términos considerados por el plan de estudios correspondiente, manteniendo un promedio mínimo de nueve en sus estudios y sin haber reprobado ninguna asignatura (Cáceres y Cordera, 1992: 9). En el CBTIS, un alumno sobresaliente es aquel que recibe un incentivo económico por mantener un promedio mínimo de ocho cada año, sin reprobado materias (DGETI, 1981: 16-18). Respecto de los alumnos regulares, se considera como tales en ambas instituciones, a aquellos que aun reprobado alguna asignatura e incluso repetido un año, al momento del recuento, se encuentran inscritos en el ciclo escolar habiendo acreditado todos los requisitos correspondientes a los ciclos

precedentes y los que corresponden al que está cursando (Huerta y Allende, 1989: 298). Finalmente, los irregulares, son aquellos que se encuentran atrasados en las inscripciones que corresponden al trayecto de la generación a la que pertenecen (Ibídem: 297).

¹⁵ Ginzburg y cols. (1980, cit en Woods, 1989) y Woods también reportan que la participación de más de una persona en las entrevistas facilita e incrementa las intervenciones, promueve la discusión y propicia un ambiente más cómodo y relajado durante el desarrollo de la conversación (Woods, 1989: 86-88);

¹⁶ El procedimiento de transcripción que utilizamos está inspirado en Gumperz y Berenz (1990), Briggs (1986) y Kalman (s/f) y Mishler (1986), quienes se enfocan en el hablante y el oyente, así como en los usos que hacen de signos verbales y no verbales para entender y mantener lo que Goffman (1959) llama *conversational involvement* (involucramiento en la conversación).

¹⁷ Este proceso estuvo inspirado en las ideas de Briggs (1986).

¹⁸ Al cuestionar el método dominante en los procedimientos de análisis de contenido desarrollados fundamentalmente en Estados Unidos durante los años sesenta y setenta para la interpretación de textos, Weiss subraya la importancia de lo singular para la comprensión del todo (que, aclara, no debería confundirse con la frecuencia del elemento singular) como uno de los problemas de este tipo de análisis en el que subyace el paradigma positivista de la ciencia. Este problema fue formulado primero por Kracauer y después por Barthes, quien afirma que “la importancia no surge por repetición, sino por diferencia de manera que una expresión rara, tan pronto sea comprendida en un sistema de exclusiones y relaciones, puede tener tanta significación que una expresión frecuente [...] el conteo de unidades que significan algo, indudablemente es de interés [...] pero ese conteo sólo aclara la información, no la significación [...] Una expresión puede estar formulada una sola vez en toda la obra y a pesar de ello sus efectos [...] pueden estar presentes ‘siempre’ y en ‘todas partes’”. (Barthes, cit. en Weiss, 1983: 119).

¹⁹ Tradicionalmente *grupo de referencia* es aquél en el que la persona ambiciona alcanzar o mantener la calidad de miembro o en cuyos términos se valora a sí misma (Hargreaves, 1978: 318).

²⁰ Este análisis se centra fundamentalmente en los registros de las entrevistas con alumnos del bachillerato universitario, aunque recurre a las realizadas con estudiantes del tecnológico, cuando es importante destacar la diferencia.

²¹ Cabe señalar que al realizar la entrevista, Blanca se encontraba cursando su cuarto año de bachillerato ya que en el tercero quedó adeudando una asignatura, misma que debió acreditar nuevamente en el siguiente año. Durante este tiempo cursó, además de esa materia, una opción técnica y se inscribió a un grupo de aerobics, lo que le permitía asistir a la escuela todos los días.

²² Para referir a las expresiones de los alumnos entrevistados, usamos una notación distinta para

cada tipo de bachillerato: la inicial de su nombre, en el caso del CCH, y la clave y número de la entrevista para los estudiantes del CBTIS. En ambos casos, la coma separa a los autores de la página de la transcripción de entrevista en la que se encuentra la expresión correspondiente.

²³ Particularmente se trata de grupos que forman parte de movimientos contraculturales como los señalados por José Agustín (1996): punks, metaleros, darketos y chavos banda, etcétera.

²⁴ Esta información proviene de un rastreo hecho en las entrevistas en donde se encontró que alrededor de 80% de los jóvenes del CBTIS ocupaban su tiempo libre dentro de la escuela en esta actividad, mientras que el 60% aproximadamente de los jóvenes del CCH lo hacía.

²⁵ Esta problemática relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrolla con mayor amplitud en Guerrero (1988) particularmente en la exposición sobre la naturaleza del significado que habla de *la escuela como espacio formativo*.

²⁶ Este artículo no es el lugar para profundizar en los diferentes significados de la dimensión formativa de la escuela. Para los lectores interesados, ver los trabajos citados en nota 1.

²⁷ Cabe señalar que aunque estas organizaciones estudiantiles no están reconocidas formalmente, los alumnos cuentan con espacios (cubículos, salones) destinados ex profeso.

²⁸ Particularmente este plantel se ha caracterizado por asumir una actitud combativa y comprometida con diversas causas educativas y sociales. Así lo muestra su polémica trayectoria y la existencia de un Consejo Interno *sui generis* (García, 1985) previo al órgano formal que se constituiría más tarde como producto de una iniciativa institucional, si bien la participación política que se respira en este plantel podría considerarse como sedimentación de los procesos micropolíticos que acompañan su historia. Al parecer, los alumnos privilegian este tipo de participación por encima de la propiamente relacionada con la gestión escolar a través de canales institucionales.

Referencias bibliográficas

Agustín, José. (1996). *La contracultura en México*. México: Grijalbo.

Arce, M. E. et al. (1988). "La entrevista y el cuestionario", en De la Garza Toledo, E. (coord.) *Hacia una metodología de la reconstrucción*, antología para la actualización de los profesores de licenciatura, México: UNAM-Porrúa.

Arfuch, L. (1995). *La entrevista: Una invención dialógica*, col. Papeles de comunicación, 8, México: Ediciones Paidós.

Bartolucci, I. J. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, col. Problemas educativos de México, México: Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM.

Berger, P. y T. Luckmann (1966). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.

- Bourdieu, P.; J. C. Chamboredon y J. C. Passeron (1973). *El oficio de sociólogo*. México, Siglo XXI editores.
- Bracho G., T. (1991). *Política y cultura en la organización educativa: la educación tecnológica industrial en México*, tesis doctoral; México: El Colegio de México.
- Braslavsky, C. y Daniel Filmus (1988). *Último año del colegio secundario y discriminación educativa*, Buenos Aires.
- Briggs, Ch. L. (1986). *Learning how to ask*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. J: (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cáceres, L. y R. Cordera (1992). *Perfil del estudiante sobresaliente de bachillerato de la UNAM. Características generales de la población*, México: Dirección General de Apoyo y Servicios a la Comunidad-Secretaría de Asuntos Estudiantiles-UNAM.
- Cariola, L. (1987). "Los profesores ante la falta de expectativas de los alumnos", en *Cuadernos de educación* 18 (169): 289 -296, noviembre.
- Cariola, L. (1989). "Alumno, familia y liceo. ¿Confabulación para un menor aprendizaje?", en García-Huidaleno, J. E. (ed.) *Escuela, calidad e igualdad*, Santiago de Chile: CIDE.
- Cariola, L. (1990). "Familia y escuela. Familias de sectores populares y profesores de educación media: Un encuentro cultural", en *Documento de discusión* 3: 3-20. Santiago: CIDE.
- Carvajal, A.; T. C. Spitzer y J. F. Zorrilla (1993). "Alumnos", en *Estados de Conocimiento. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa 1*, II Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: COMIE.
- Cataldo, M. R (1995). *Socialización para el trabajo: El caso de los estudiantes de Bachilleres No. 17. Huayamilpas del Pedregal*, tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Cerdá, A. M. (1989). *Normas, principios y valores en la interacción maestro -alumno. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Cornejo O., A. (1994). "Diferencias sociales en estudiantes preuniversitarios: estructura familiar, género y papel en la sociedad", en Rueda Beltrán, M.; G. Delgado Ballesteros y Z. Jacobo (coords.) *La etnografía en educación. Panorama prácticas y problemas*, México: CISE-UNAM/The University of New Mexico.
- Cornejo O., A. (1995). *Estudiantes de bachillerato de la UNAM: sentido de pertenencia a la institución*. Ponencia presentada en III Congreso Nacional de Investigación Educativa. Tema: Sujetos de la educación. México, UPN, 25-27 de octubre de 1995.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*, col. Paidós Educador, 118, Barcelona: Paidós.
- Covo, M. (1990). "La composición social de la población estudiantil de la UNAM, 1960-1985", en Pozas, R. (comp.) *Universidad Nacional y sociedad*, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias-UNAM.
- De Ibarrola, M. (1994). *Escuela y trabajo en el sector agropecuario*, col. Problemas educativos de México, México: Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM.
- DGETI (1981). *Reglamento interno de los planteles de la Dirección General de Educación tecnológica Industrial*, México: SEP/DGETI.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Cuestiones de educación, 27, Buenos Aires: Paidós.

Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*, col. Paidós Educador, 104, Buenos Aires: Paidós.

Flores, J. (1966). "Los nuevos rechazados", en *La Jornada*, México, 12 de agosto.

Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires: Amorrortu.

García P., E. (1985). "Reflexiones en torno al plantel Oriente", en *Cuadernos del Colegio 27*: 62-68. México: Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM.

Guerra, M. I. (1998). *Los jóvenes frente a la desigualdad en las oportunidades de educación media superior en el contexto de un bachillerato universitario y uno tecnológico*, tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Guerra, M. I. y Guerrero, M. E. (en prensa). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, México: DIE/CINVESTAV/IPN.

Guerrero, M. E. (1998). *Más allá de la educación propedéutica y terminal. El bachillerato visto por los jóvenes*, tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Gumperz J., y N. Berenz (1990). "Transcribing conversational exchanges", en Edwards, J. A. y Lampert, M. D. (eds.) *Transcribing and coding methods for language research*, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Guzmán G., C. (1991). "Juventud estudiantil: temáticas y líneas de investigación". *Aportes de Investigación (52)*. Cuernavaca, México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM.

Guzmán G., C. (1996). "Hacia un reconocimiento de la diversidad estudiantil", en Cordera, R.; J. L. Victoria y R. Becerra (coords.) *México joven. Políticas y propuestas para la discusión*. México: UNAM.

Hammersley Y Atkinson (1983). *Ethnography. Principles in practice*. Londres, Nueva York: Tavistock, Publ.

Hargreaves, D. H. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.

Huerta y Allende (1989). "Aportación metodológica a la definición de las clases de alumnos", en *La trayectoria escolar en la educación superior. Panorámica de la investigación y acercamientos metodológicos*, México: SEP/ ANUIES-Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior.

Kalman, J (s/f). *Appendix: Transcribing*.

Martin, CH., J. (1991). "Para poderse defender en la vida. Cuestiones sobre cultura educativa de familias obreras en el Occidente de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 21 (4)*: 9-46; México: CEE.

Méndez R., Ignacio (s/f). *Estadística y ciencias sociales*, México: Departamento de Estadística IIMAS-UNAM (mimeo).

Miles, M. B. y A. M. Huberman (1994). *An expanded Sourcebook. Qualitative data analysis*, EUA: SAGE Publications.

- Mishler G., E. (1979). "Meaning in context: Is there any other kind?", en *Harvard Educational Review* 49 (1): 1-19, febrero.
- Mishler G., E. (1986). *Research interviewing. Context and Narrative*. Harvard University Press.
- Muñoz, H. (1996). *Los valores educativos y el empleo en México*, México: CRIM-IIS-IDRC-UNAM/Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Ortega et al. (comps.) (1989). *Manual de sociología de la educación*, col. Textos Visor, 11, Madrid: Textos Visor.
- Revilla C., J. C. (1998). *La identidad personal de los jóvenes. Pluralidad y autenticidad*, serie Contextos de ciencias sociales, 3, Madrid: Entinema.
- Ricoeur, P. (1976). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, col. Lingüística y Teoría Literaria, México: Siglo XXI editores/Universidad Iberoamericana (trad. al castellano: 1995).
- Rivas, M. (1996). "La entrevista a profundidad: un abordaje en el campo de la sexualidad", en Szasz, I. y S. Lerner (comps). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, México: El Colegio de México.
- Rosaldo, R. (1989). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*, México: Grijalbo.
- Saucedo R., C. L. (1994). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*, tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Schufel, M. et al. (1988). *Así piensan nuestros adolescentes*, colección Alternativas en salud mental, Buenos Aires: ediciones Nueva Visión.
- Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Paidós Básica, 67, Barcelona: Paidós (trad. al castellano: 1993).
- Szasz, I. y A. Amuchástegui (1996). "Un encuentro con la investigación cualitativa en México", en Szasz, I. y S. Lerner (comps). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*, Básica, 37, México: Paidós.
- Tedesco, J. C. (1995). "Editorial". *Perspectivas* 95, (25), 3: 379-380, París: UNESCO.
- Valle F., M. A. y M. Smith M. (1995). *La demanda de carreras profesionales de los estudiantes del tercer año de bachillerato de Cd. Nezahualcóyotl. Ciclo 1989-1990*, Investigación educativa, 2 México: CISE-UNAM.
- Weiss, E. (1983). "Hermenéutica Crítica y Ciencias Sociales", en *Técnicas y recursos de investigación IV*. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 27-34; 127-135; 163-165.
- Weiss, E. (1993). "La educación media superior en la perspectiva de nuevas estrategias de desarrollo", en Labastida Martín del Campo, J.; G. Valenti Nigrini y L. Villa Lever (coords) *Educación, ciencia y tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*, México: Coordinación de Humanidades: UNAM.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, col. Aprendizaje, 92, Madrid: Aprendizaje Visor.
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, col. Temas de educación, 21, México: MEC-Paidós.

Recepción del artículo: 20 de enero de 2000.

Aprobado: 8 de junio de 2000.