



**Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Sede Académica México**

**Maestría de Ciencias Sociales
Promoción XX
2014-2016**

**Experiencias participativas de los jóvenes estudiantes de educación
media superior. El papel en la formación y la convivencia
democrática**

Tesis para obtener el grado de maestro en Ciencias Sociales.

Presenta
Diego Ilinich Matus Ortega

Director de Tesis
Dra. Úrsula Zurita Rivera

Lectores
Dr. Alejandro Monsiváis Carrillo
Mtra. Maura Rubio Almonacid

Seminario de investigación: Educación, Innovación y Políticas Públicas
Línea de investigación: Educación, políticas públicas y mundo del
trabajo.

México D.F., agosto 2016

Esta investigación fue realizada gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Resumen

La presente investigación se centra en el estudio de las experiencias participativas de los estudiantes de educación media superior. El trabajo se orienta en el supuesto de que las instituciones, cada vez en mayor medida, dejan de ser ese ente absorbente y determinante para las experiencias que tienen los sujetos en su interior, haciendo importante conocer y abordar las mismas. Así, de la mano con la observación y el análisis de dimensiones escolares como el servicio social, la normatividad, la sociedad de alumnos y el espacio escolar, en dos modalidades educativas al interior de la Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas, la tesis se enfoca en abordar cuáles son las experiencias referentes a la participación que los alumnos construyen en la escuela, asumiendo que la participación, en cualquier nivel de la práctica educativa (curricular o extracurricular) es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de diversas habilidades. Sobre esto último, el estudio también responde sobre el papel que juegan estas experiencias participativas en la formación para la ciudadanía de los estudiantes de las capacitaciones de bachillerato internacional y de trabajo social, apreciando la influencia que tienen en ello los diferentes procesos de socialización que viven.

Palabras clave: experiencias, experiencias participativas, participación, socialización, bachillerato internacional, normatividad, educación media superior, RIEMS, armonización legislativa, sociedad de alumnos, espacio escolar.

Abstract

This research makes reference to the study of the experiences that need personal involvement of high school students. This work is based on the assumption that institutions are not anymore entities that determinate and absorb the experiences of the individuals inside them, making it especially important to know and study them. The focal point of this thesis is based in the observation and analysis of scholar dimensions like social services, rule making, students associations and the school area; the study was performed in the two educational modalities at the Federal High School Lázaro Cárdenas, Tijuana.

It is important to notice that participation, in any level of education—in school or outside it—is fundamental for the learning process and the develop of abilities. (Regarding the last statement,) this academic paper also demonstrate the relevant role of these kind of experiences in the training for creating a citizenship in students of international high school and social work, understanding the influence that they have on the different process of socialization that they live.

Keywords: experiences, participatory experiences, participation, socialization, international high school, social work, normativity, RIEMS, legislative harmonization, student society, school space.

Dedicatoria

A mis padres, siempre.

Agradecimientos

La realización de una tesis de maestría sin duda no puede explicarse por la sola participación del autor, sino que debe contemplar necesariamente a un conjunto de personas e instituciones.

En primer lugar quiero agradecer a mis padres y a mi familia, que durante estos dos años estuvieron, y siguen estando hasta el momento en que redacto estas palabras, apoyándome incondicionalmente, pensando siempre desde el cariño y la ilusión en las dificultades que yo podría presentar en este trayecto, y siendo un punto de apoyo invaluable.

En este mismo sentido le agradezco también a mis compañeros de maestría, los cuales fueron en muchas ocasiones un respaldo tanto en la cuestión académica como en el plano personal, alentando siempre la llama de la ilusión por concluir esta formación.

De manera especial también quiero agradecer a la Doctora Maura Rubio, que prácticamente en toda la maestría estuvo siempre dispuesta a ser la voz de la razón a muchas de las dudas y de los retos, académicos y personales, que fui enfrentando, siempre encontré en ella un punto importante de seguridad. Pienso que elementos como la sinceridad, el tacto, la buena disposición y la empatía por el otro, por mencionar algunos, son elementos importantes que no deben de perderse en la vida académica, y me siento muy contento de haber encontrado todos ellos en ella.

En la medida en que mi trabajo pueda presentar un aporte para el estado de conocimiento al tema que aborda, teniendo siempre en cuenta las limitantes del que aquí escribe, se debe en muchísima medida a la orientación de mi directora de tesis, la Dra. Ursula Zurita. Quedo obligado hacia ella por ayudarme a delinear un tema, orientarme en la bibliografía, plantearme nuevos retos, ahorrarme horas y horas de lecturas con sus pláticas, pero también provocarme otras, en suma, por haber hecho ese “colash explosivo” que presente alguna vez al inicio de la maestría, en el documento que aquí presento.

Quiero agradecer también a las autoridades y maestros de la Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas que me permitieron y siempre estuvieron en la mejor disposición para con mi trabajo de investigación, mostrándose abiertamente interesados en que se estudiara el contexto educativo de sus escuela, pensando

siempre en que estos estudios pueden impactar positivamente para su devenir escolar. De la misma manera expreso mi gratitud a los estudiantes entrevistados, algunos de los cuales me recibieron más de una vez, contagiado con su alegría y con sus preocupaciones mi trabajo de investigación.

Otro elemento igual de importante que los anteriores, y que en ocasiones pasa desapercibido una vez presentado el trabajo de tesis, es la participación de todos los maestros. Claramente en este proceso educativo no logré solo realizar una tesis, también crecí de la mano de ellos en las formas académicas, en el conocimiento de los campos que abordan las ciencias sociales, y en el nivel de exigencia; a ellos también les agradezco el interés genuino por educar, especialmente en aquellas materias que se me dificultaron por mi formación previa.

Por último agradecer a toda la comunidad de FLACSO, los coordinadores y administrativos, los de mantenimiento, la gente tan amable de biblioteca, y a los chicos y chicas del comedor, todos ellos nos apoyaron a nosotros como estudiantes a tener las mayores comodidades y facilidades en lo que a ellos les atañía, para que así nuestra experiencia fuera más agradable y eficiente.

Contenido	
Introducción	1
Capítulo 1. Socialización y experiencias participativas de jóvenes estudiantes .	13
1.1. La socialización como punto de partida	14
1.2. La participación juvenil y la toma de decisiones en la escuela.....	21
1.2.1. Participación y educación para la vida democrática	29
1.2.2. La participación en la convivencia democrática	35
1.3. Experiencia escolar	40
1.3.1. Experiencias participativas de los estudiantes	46
1.4 Jóvenes estudiantes en Educación Media Superior.....	48
Capítulo 2. La Educación Media Superior en México. El caso de la Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas (PFLC)	55
2.1. Condiciones demográficas y sociales de los estudiantes de bachillerato en México	55
2.2. Educación Media Superior en México.....	59
2.3. Normatividad y participación.....	67
2.4. Escuela Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas (PFLC).....	73
2.4.1. Bachillerato General.....	76
2.4.2. Bachillerato Internacional	80
2.5. Diseño metodológico	83
Capítulo 3. Análisis de las dimensiones	90
3.1 Participación, habilidades y competencias en el Servicio Social.....	90
3.1.1. Aprendizaje por servicio	90
3.1.2. Bachillerato General (BG) y <i>el ApS</i> Puro.....	94
3.1.3. Bachillerato Internacional y el ApS como recurso pedagógico (BI)	100
3.2. Diseño institucional y normatividad: la convivencia de los jóvenes estudiantes en la escuela	112
3.2.1. Integración: entre el sentido de pertenencia y el conocimiento de la normatividad	113
3.2.2. Integraciones diferenciadas: Bachillerato Internacional	127
3.2.3. La estrategia: entre la socialidad y los estudios	128
3.2.4. La autonomía frente a la cultura escolar	133
3.3. La sociedad de alumnos de cara a la comunidad escolar	134
3.3.1. El proceso electoral.....	138
3.3.2. La evaluación del desempeño y la integración con la sociedad de alumnos	141
3.4. <i>Espacio escolar</i> : posibilidades de la convivencia.....	147
Conclusiones	163

Bibliografía	173
---------------------------	------------

Cuadros

Cuadro 1. Evaluación de desempeño académico de estudiantes de Educación Media Superior	64
Cuadro 2. Estadísticas de la Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas	76
Cuadro 3. Entrevista semiestructurada.....	87

Mapas

Mapa 1. Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas	74
--	----

Introducción

El estudio aquí presentado aborda a un actor que si bien cada día va adquiriendo un poco más de realce tanto en la investigación educativa como en el discurso oficial de la educación, en lo sustancial, en la práctica, es poco tomado en cuenta: los estudiantes desde sus experiencias. Es sabido por todos, que el fin último de la institución educativa son los estudiantes, hacia ellos convergen o deberían converger las distintas prioridades de las agendas públicas, sistemas de evaluación, etc., sin embargo este actor raramente es incluido a la hora de realizar la toma de decisiones, y su participación queda constantemente en una participación decorativa o simplemente de reconocimiento por el desempeño en algunas de las actividades que se fomentan desde la escuela.

Así, concibo que las experiencias de los estudiantes son un elemento imprescindible para entender al mundo escolar, dejarlos de lado significa perder a una de las voces más importantes, sino la más importante, del universo educativo. Escuchar estas voces no es algo sencillo, el sistema educativo como tal y la mirada deficitaria que se podría tener de los jóvenes hace difícil su inclusión, ocasionando ello problemas importantes como la falta de identidad de los estudiantes con la institución o el desinterés por los estudios, por ejemplo.

Al pensarse en las experiencias participativas y su asociación con la formación para la ciudadanía, el interés gira en torno a dos cuestiones: por una parte se quiere conocer desde las experiencias de los estudiantes, qué sentido le dan ellos a la participación que tienen al interior de la escuela, y cuando estas experiencias existen, cómo consideran que estas pueden impactar para su desempeño como ciudadanos en la sociedad.

Por otro lado, si una sociedad democrática se caracteriza, entre otras cosas, por la existencia de espacios y habilidades de discusión argumentada, de participación, de rendición de cuentas, y de valores como la tolerancia y la igualdad; y si se tiene en cuenta que vivimos en un contexto donde el tejido social y la capacidad de las instituciones para establecer roles y valores someramente democráticos cada vez es más débil, dejando paso a otras instancias de socialización como la televisión o las redes sociales, la pregunta que sigue más allá del

señalamiento de los culpables es ¿cuál es la instancia al interior de la sociedad que puede tratar directamente la cuestión de una formación cívica en la ciudadanía? E incluso, si la perspectiva es ver este debilitamiento como algo positivo para la agencia de los sujetos, preguntar sobre ¿a través de qué instancia los sujetos pueden prepararse a fin de estar en mejores condiciones para hacer uso de su agencia al interior del Estado?.

En este trabajo se asume que este espacio es prioritariamente (más no el único) la escuela, y que una de las rutas a seguir es el establecimiento de una formación cívica que vaya de la mano con el sistema de gobierno aceptado por la sociedad, en este caso, la democracia.

De esta manera, nuestra intención es doble: por una parte se buscar dar cuenta, a manera de un análisis descriptivo, de las experiencias participativas de los jóvenes estudiantes al interior de la escuela en la dimensiones que hemos elegido, y por otra parte, relacionar el papel de estas experiencias con la formación para la ciudadanía y la convivencia democrática, de la cual la segunda sería una parte fundamental de la primera. Para ello retomamos principalmente la propuesta teórica de Dubet al incorporar conceptos como agencia, socialización (integración-autonomía), lógicas de acción social y experiencias, nutriéndolas con aquellos trabajos que retoman la idea de las experiencias de los estudiantes en México.

El tema abordado aquí, el de las experiencias participativas, se relaciona así directamente con la discusión generalizada (en tanto es tocada en diversos espacios) de la *formación ciudadana*, pero también con investigaciones que afrontan el contexto y el papel específico de la escuela como son el de la *convivencia democrática, la participación de los jóvenes y las experiencias escolares*¹.

¹ Siguiendo la línea de investigación en el campo de “*Educación y valores*”, que es la etiqueta en la cual se ubican aquellos trabajos que toman en cuenta, entre otros elementos, la formación para la ciudadanía, y como tal incluyen el tema de la participación del estudiante (*Yurén, Hirsch y Barba, 2011: 47*), se puede apreciar cómo esta ha aumentado según los estados del arte realizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). En el estado del arte realizado para los años de 1982-1991 se ubicaron solo 90 trabajos dentro de esta categoría, para pasar en la revisión de la literatura que fue de 1992-2001 a 292 trabajos; este aumento se multiplicó casi por cuatro entre los años 2002-2011, en donde se consideran 892 trabajos, repartidos en 286 autores (*Yurén, Hirsch y Barba, 2011: 63*). Pese a esto, el incremento de los estudios enfocados en la EMS siguen siendo

La vinculación con la *formación para la ciudadanía o la educación para una vida democrática* (Zurita, 2012; Bolívar, 2007), se da en cuanto estas son áreas de estudio desde las cuales se busca apreciar el papel que juega la escuela con respecto a su propuesta educativa, y la orientación en la formación en competencias, habilidades y valores democráticos en los estudiantes, con los cuales interactúan al interior de la escuela, pero teniendo en cuenta también que esta formación impacta en esferas sociales interdependientes como son la familia, el mundo laboral, las relaciones de pares, la esfera política, etc.

La formación ciudadana es y debe ser cuestionada en tanto solo este orientada en la cuestión formal o curricular de la enseñanza, ya que una perspectiva integral que incluya la participación activa e inclusiva de los estudiantes puede tener un impacto más completo en la formación de competencias y habilidades democráticas (Reimers y Villegas, 2006). Esta participación activa que puede formarse, se vincula también con la existencia de una *convivencia democrática* en la escuela, ello debido a que al tener los diferentes actores, en este caso los alumnos, una mayor participación en la toma de decisiones, pero a la vez también un mayor conocimiento y seguimiento, la cultura escolar se encontraría obligada y orientada a practicar efectivamente principios y sentidos democráticos, a fin de poder mantener una congruencia integral en todas las esferas de la escuela.

Estas dos áreas de conocimiento, en el espectro de la investigación educativa, la educación para la vida democrática y la convivencia democrática, se relacionan directamente con las *experiencias participativas* de los estudiantes, ya que estas últimas encuentran su punto de variación en la existencia, la calidad y la dirección de la participación democrática al interior de la escuela.

Por otro lado, y para continuar con la mención a los campos de conocimiento en los cuales se apoya este trabajo, si nos preguntamos, desde la teoría social, por qué la escuela es importante para la formación de los estudiantes, podemos encontrar una respuesta clave en el concepto de *socialización*. La socialización secundaria, que

bajos, representando solo el 5.2% del total, en comparación con el 35% de campo universitario y el 23% de educación básica (Yurén, Hirsch y Barba, 2011: 67). Ello muestra un bajo número de los estudios en la EMS, haciendo necesario el impulso de esta área para lograr tener mayor conocimiento sobre lo que sucede en este sector.

es en donde se ha ubicado a la institución educativa (Berger y Luckmann, 2001), tiene como una de sus particularidades el ser una instancia *pública y diversa*, y por lo mismo puede observarse como una suerte de micro esfera de la sociedad. Autores como Dubet, cuestionando las posturas tradicionales de la sociológica clásica que tienden a reducir la agencia del sujeto a la fuerza de las instituciones o de la estructura social, observa que esta socialización vive dos procesos fundamentales, por un lado una innegable inclinación hacia la *integración*, pero por otro lado también (y esto puede ser una particularidad de la escuela) una generación de conocimiento y habilidades para que los mismos, a través del proceso de socialización, logren subjetivarse (*autonomía*) (Dubet y Martuccelli, 1998). Así, en estas dos líneas del proceso de socialización, se observa el papel que tiene la *participación*, debido a que la misma *no es un elemento externo a la socialización*, sino que es un elemento intrínseco a dicho proceso, pues de la participación se desprenden elementos como la afiliación y el mayor conocimiento institucional, por otra parte, sin la participación los alumnos se encontrarían lejos de poder integrar, desde la escuela, los conocimientos y los valores que se les presentan a través de la carga curricular.

De lo anterior, la importancia de analizar las experiencias participativas de los estudiantes, pues es a través de ellas que podremos obtener, por una parte la manera en que los alumnos se relacionan con la participación en diversas esferas de la escuela, así como la valoración que le dan a ciertas conductas y prácticas escolares, ya sea con la institución o con sus compañeros; y por otra parte, nos daría una idea de la manera en que se orienta el impacto de la participación en términos de formación ciudadana.

Construir una escuela que logre atraer a los jóvenes al interior de sus espacios, y una vez dentro de ella, que sea capaz de retenerlos, requiere de una propuesta escolar que compagine no solo con las necesidades laborales que se entiende tendrán los alumnos para poder ingresar al mercado laboral, sino que también responda a los intereses genuinos de ellos, siendo la participación un mecanismo clave para acercar las perspectivas de los estudiantes y de la institución educativa (Shaw, et. al., 2012). Lo anterior es relevante, ya que como se expone en este trabajo, buena parte de los estudiantes (cerca de un tercio) abandonan los estudios de bachillerato como consecuencia de la pérdida de interés por la escuela,

por problemas emocionales y por considerar que la institución educativa no representa una realidad importante en ese momento de su vida (Bracho y Miranda, 2012; INEE, 2015).

En la revisión de la literatura de los últimos años, se han encontrado diversas críticas en torno al alcance de la participación de los estudiantes en la toma de decisiones al interior de la escuela, sin embargo estas no provienen del discurso académico ni gubernamental, sino de proposiciones informales que se presentan en el “universo escolar”², ya sea por maestros, padres de familia o directivos.

“Bajo el argumento del temor al desorden, la anarquía, la incapacidad para ejercer responsablemente sus derechos, el desinterés, el desconocimiento o la apatía, fue posible escuchar una descalificación permanente al ejercicio de sus derechos; o, en el mejor de los casos, la sorpresa al reconocer que incluso pueden plantear propuestas interesantes y desarrollar actividades” (Zurita, 2013: 249).

Por ello, aunque no ignoramos la presencia y la fuerza de estos comentarios y conductas, hemos asumido la preponderancia, en este “universo escolar”, de una tendencia (al menos discursiva) hacia la mayor participación e inclusión de los estudiantes.

Así, se ha encontrado que cuando la participación de los alumnos se fomenta al interior de las instituciones educativas, y cuando esta participación no es simulada, sino que logra generar un impacto real sobre las diversas condiciones de la vida escolar, se producen resultados valiosos en cuanto al aumento de la motivación de los estudiantes, el mejoramiento de la vida interna de la institución, mayores niveles de afiliación institucional que podrían reducir los niveles de deserción, una constitución escolar que logre cerrar la brecha que existe entre la identidad de los estudiantes y la identidad de la institución, así como un desarrollo integral de la educación para la ciudadanía (Shier, 2001; Cook-Shater, 2002; Zelding, 2004; Fielding, 2011; Shaw, et. al. 2012;). Por ello se hace necesario que la escuela tenga en cuenta la voz de los estudiantes, que se les reconozca como sujetos de derechos y agentes importantes en la configuración institucional, y como consecuencia de ello, resulta indispensable penetrar en los espacios educativos y ver cómo se desenvuelve la participación de los estudiantes.

² Aquí entendemos por universo escolar a todos los nodos que se relacionan con el fenómeno educativo en sus distintos niveles, vale decir desde el maestro hasta los funcionarios encargados de tomar decisiones sobre la política educativa.

Como comentamos, la formación de la ciudadanía no solo es una actividad que se desarrolla al interior de la escuela, intervienen también otras instituciones, espacios y medios de la sociedad en general, pero es en ella donde las destrezas para la convivencia democrática pueden distribuirse equitativamente y generar una participación efectiva (Reimers y Villegas, 2006: 94). De este punto surge precisamente el interés por abordar las experiencias participativas de los estudiantes al interior de la escuela, ya que ello puede dar cuenta de las realidades y las exigencias que ellos viven en esta materia, así como los elementos que influyen sobre el sentido que los mismos le dan a la participación.

En este trabajo se ha elegido observar a la Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas, debido a que cuando menos es una de la más reconocidas por la comunidad tijuanaense, lo cual ha hecho que bastantes de los adolescentes egresados de la educación básica compitan para encontrar un lugar en sus aulas. Buena parte del capital simbólico que tiene la escuela, responde a la oferta educativa que presenta, la cual a la par de ser pública cuenta con un programa de Bachillerato Internacional, así como otras diez capacitaciones y múltiples actividades extracurriculares de las cuales se dará cuenta en el capítulo 2. Su elección responde también a que el autor identificó a través de la propia experiencia, de compartir momentos con egresados y de la observación de los índices de la institución, que la preparatoria ha estado formando estudiantes de una manera más inclusiva y con mejores resultados que otros bachilleratos públicos de la entidad, a la par de que la misma posee ciertas particularidades que podrían detonar en una propuesta educativa que incluyera la formación democrática, pues cuenta con espacios como la sociedad de alumnos y se encuentra directamente supeditada a la SEMS.

Así, la aportación que cabría esperar de este trabajo está sumamente relacionada a las experiencias participativas de los estudiantes que pertenecen a distintos modelos educativos al interior de una misma escuela, análisis que dicho sea de paso, no ha sido explorado aún por la investigación educativa en México.

En la Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas (PFLC), perteneciente al subsistema de Bachillerato General³, existen dos modelos educativos distintos que se encuentran entrelazados: uno de ellos es el Bachillerato General (BG), que tiene una

³ Orientado hacia una la formación con fines universitarios.

orientación hacia la preparación para continuar con los estudios universitarios, y el Bachillerato Internacional (BI), el cual es un programa de estudios que existe en varios países y que presenta ciertas variaciones del BG en distintas áreas (currículo, pedagógico, servicio social). La existencia de estos dos modelos educativos al interior de una misma institución, los cuales a pesar de que son distintos comparten varios elementos como la comunidad estudiantil, los maestros, los directivos, el espacio escolar, la normatividad, algunas actividades extracurriculares, entre otros, permite proponer un estudio en el cual se puedan analizar las diferencias en las experiencias participativas que construyen los estudiantes, y hacer un análisis de las mismas desde la propuesta educativa de cada uno de los modelos, pensando en las consecuencias que estos tienen para las competencias y habilidades que se desprenden de la participación, específicamente para la formación ciudadana.

Ahora bien, estas experiencias participativas se pueden presentar en diversas esferas de la institución educativa, como sería en el aula con cuestiones como la participación de los alumnos en clase, la configuración del temario, en los términos de la evaluación; así como en relación con la normatividad y la vida orgánica de la institución a través de consejos técnicos; o también en la construcción de proyectos académicos y culturales que tengan un alcance en la cultura escolar y en la comunidad, entre otros. Para este trabajo, y pensando sobre todo en los vacíos de conocimiento que existen, se decidió tomar cuatro dimensiones del mundo escolar poco tratadas en la investigación educativa en EMS en México: el diseño institucional y la normatividad (*convivencia escolar (democrática)*), el servicio social (*aprendizaje por servicio*), la sociedad de alumnos (*comité de estudiantes*) y el espacio escolar (*distribución espacial*). Estas dimensiones se asumen conceptualmente en tres categorías: en un *primer estadio* se encuentra el “espacio escolar”, en el cual si bien ciertamente no se puede observar una participación directa de los estudiantes debido a sus propiedades, esta dimensión es una parte importante del contexto que condiciona la convivencia de los actores. En una *segunda* colocamos a las dimensiones del “diseño institucional y la normatividad”, y la “sociedad de alumnos”. La dimensión del “diseño institucional y la normatividad”, presenta elementos que atañen directamente a los estudiantes, sin embargo la participación de los mismos no puede realizarse con este nivel de proximidad, debido a que la escuela no cuenta en muchas áreas con los canales de vinculación necesarios, y a la vez los estudiantes tampoco tienen los conocimientos necesarios

para utilizarlos si estos existen o existieran; en relación a la “sociedad de alumnos”, el criterio para colocarla en este segundo nivel, fue que las entrevistas se orientaron hacia la comunidad estudiantil y no hacia los integrantes de la sociedad de alumnos, ya que la investigación se encamina hacia las experiencias de los estudiantes en las dos modalidades educativas. Por último, en la tercera categoría, que consideramos el más cercano a una participación genuina e inclusiva por parte de los estudiantes, se ubicó al “servicio social” debido a que le da la posibilidad (al menos en un modelo educativo: BI) a los estudiantes de presentar y desarrollar un servicio social desde cero, contando con el apoyo de un docente.

Estas dimensiones permitirán enfocar la actividad, los sentidos y los procesos de socialización que viven los estudiantes fuera del aula, teniendo en cuenta que no solo al interior de esta se desenvuelve la *experiencia escolar*. De lo anterior se desprende que este trabajo tiene en cuenta que los procesos de socialización de los alumnos se construyen más allá del currículo, aunque si bien nunca se separan de él, por lo cual se hace imperioso profundizar cada vez más en las experiencias que construyen los estudiantes en los espacios en donde no se encuentran direccionados de una manera tan clara como en el aula, en donde la evaluación marca en buena parte el criterio del desenvolvimiento de los sujetos.

Así, la pregunta con la cual se parte para realizar esta investigación, la cual consta de dos ángulos: por una lado se contempla el análisis y la descripción de las experiencias participativas de los estudiantes, y por otro lado se tiene presente una subsiguiente diferenciación y contrastación entre las dos modalidades al interior de los análisis. La pregunta es ¿Qué experiencias participativas construyen los estudiantes de educación media superior en las modalidades de bachillerato general e internacional, y qué relación mantienen las mismas con elementos de una formación para la ciudadanía? teniendo como caso de estudio la preparatoria federal Lázaro Cárdenas, y como dimensiones de análisis el servicios social, el diseño institucional y la normatividad, la sociedad de alumnos y el espacio escolar.

Los *supuestos* que asumimos son que 1) los distintos modelos educativos (BI y el BG) generan procesos de socialización que producen distintas experiencias participativas en los estudiantes; 2) esta socialización no solo es llevada a cabo por las actividades en las aulas y en el currículo, sino también en diversos lugares de la

escuela como el servicio social, la relación con la institución y con los pares, y la sociedad de alumnos; 3) la participación de los jóvenes genera un impacto positivo en elementos como la motivación escolar, el desempeño académico, la educación para la vida democrática, y para la institución al mejorar la convivencia de los actores y poder detectar las demandas de los mismos, así como las áreas de oportunidad de la escuela.

Por otra parte, se tienen como objetivos describir y analizar las experiencias participativas de los estudiantes en los diferentes modelos educativos: el BG y el del BI; analizar las experiencias de los estudiantes e identificar el sentido que le dan a la participación en las diferentes dimensiones como la normatividad escolar, la sociedad de alumnos, el servicio social y el espacio escolar; y distinguir cómo los distintos procesos de socialización influyen en la educación para la vida democrática a través de la creación de oportunidades de participación.

Algunas preguntas claves a responder en cada una de estas dimensiones son las siguientes: *servicio social*: ¿las modalidades de servicio social generan experiencias participativas distintas en relación con el tipo de actividades y la manera de configurar las mismas?; *el diseño institucional y la normatividad*: ¿la convivencia al interior de la escuela fomenta la participación de los estudiantes, relacionándose esta con una convivencia y una formación para la vida democrática?; la relación con la *sociedad de alumnos*: ¿la sociedad de alumnos presenta un espacio de participación incluyente que introduzca en la toma de decisiones a los estudiantes? ¿es un espacio detonador de experiencias participativas para ellos?; y *el espacio escolar*: ¿la distribución y la utilización del espacio escolar fomenta la convivencia de los estudiantes al interior de la escuela? ¿logra articular las actividades y socializar las necesidades de los estudiantes?.

Por último, respecto a las dimensiones, las consideramos importantes debido a que la educación en general, y sobre todo la educación cívica, va más allá de la vida dentro del aula o del contenido curricular impartido en ella, tiene que ver con una cuestión integral de la experiencia escolar. Como bien señalan Hopman y Sergeant “*se debe incluir una cultura escolar que promueva la participación de los alumnos en la fabricación de decisiones*” (2015: 44).

Cabe señalar que se han tomado en cuenta *tres elementos para evitar caer en sesgos importantes en el planteamiento y los resultados de la investigación*: se ha escogido un universo empírico (una misma escuela) en el cual conviven los estudiantes compartiendo “casi” todos los elementos a excepción (y solo en una parte) del modelo académico y el modelo de servicio social; en segundo lugar, los estudiantes entrevistados fueron elegidos de una *capacitación* por modelo educativo, las que se buscaron que compartieran un sentido de importancia hacia la participación social (BI y “Trabajo Social” en la modalidad de BG); y finalmente, se seleccionaron estudiantes con un *promedio mayor a 9*, a fin de poder establecer la comparación sin que las diferencias atribuibles al capital simbólico pudieran estar presentes de una manera importante. En este último punto se debe comentar, que si bien no se pudo establecer una selección de estudiantes que contemplara a detalle el capital económico de cada uno de ellos, sí se tomaron como objeto de análisis perfiles similares de los alumnos, con todas las dificultades que ello conlleva, basándonos en preguntas exploratorias sobre las posibilidades económicas con las cuales podrían contar para poder ingresar al bachillerato internacional, que representa 200 dólares extras a la colegiatura por semestre.

Es importante aclarar que la discusión que se presenta de fondo en este trabajo es *doble*. En el primer plano, en la *cuestión de la agencia*, se ha optado por asumir a un sujeto social activo (Giddens, 2015; Berger y Luckmann, 2001), el cual a pesar de encontrarse dentro de una de las instituciones con mayor fuerza en los procesos de socialización, no pierde oportunidad ni inventiva a la hora de entender y decidir desplegar estrategias de acción al interior de la escuela, nutridas estas cualidades con elementos del tipo de ser social que se construye en la imbricación del contexto al cual pertenece cada estudiante, de sus relaciones familiares y de sus motivaciones personales, entre otras. En este punto, en la relación entre institución educativa y estudiantes, que se puede entender abstractamente en la relación dialéctica entre el sujeto y la sociedad (Berger y Luckmann, 2001), es importante subrayar que la institución educativa, específicamente la EMS, no ha perdido fuerza dentro del “universo simbólico” del estudiante en México, por lo cual existe una orientación de los mismos a observar en ella un espacio con un valor importante para la construcción de sus cursos de vida.

En segundo lugar, se ha decidido partir de la “voz” de los estudiantes, y no recurrir, como ya se ha comentado, a la sola observación de las normatividades o el currículo, e incluso no solo acudir a la observación de la dinámica al interior del aula, pues los agentes tienden a cambiar y administrar su comportamiento (performance) en relación a la situación y los actores con los cuales interactúan (Goffman, 2012).

Respecto al plan de trabajo, la organización de la tesis cuenta con 4 grandes apartados. En el capítulo I titulado “*Socialización y experiencias participativas de jóvenes estudiantes*” se abordan los referentes teóricos que utilizaremos para analizar la información recabada, los cuales no responden a una sola teoría, sino que se establecen en la vinculación que considero integral entre socialización secundaria y participación. Por ello ahí se describe la concepción de la cual partimos acerca de los proceso de socialización en la escuela, entendida en dos momentos: como integración y autonomía; este proceso se vincula, como ya comentamos, con la participación y las experiencias de los estudiantes, ya que los alumnos no se presentan inertes frente a la cultura escolar en la cual conviven, sino que ejercen su capacidad *reflexiva*. En cuanto a las experiencias, se parte de una concepción de la misma que se distancia de la noción de conocimiento o habilidad, para incrustarse en el sentido que le dan los sujetos a sus vivencias, sentido que se construye de manera acumulativa y recursiva. Al interior del apartado de participación, se incluyen la cuestión de la educación para la vida democrática y la convivencia escolar, en tanto las encontramos orgánicamente vinculadas a la participación de los estudiantes si pensamos en la construcción de un espacio educativo democrático que sirva como un lugar para perfilar a una ciudadanía con esa orientación. Por último, se describe a los sujetos partiendo de la denominación de “jóvenes estudiantes” que se ha venido trabajando en los últimos años en la investigación de EMS, en donde se considera a los alumnos en su calidad también de jóvenes que integran distintas aristas en su constitución, y no solo como educandos definidos desde el discurso escolar.

En el capítulo dos “*La educación media superior en México. El caso de la PFLC*”, se inicia con una continuación de la descripción de los jóvenes estudiantes a través de la revisión principalmente de encuestas y estadísticas, que los contextualicen y que específicamente den razón de la orientación que tienen los jóvenes hacia la participación pública. En este capítulo se describe también al sistema de EMS, deteniéndonos especialmente en el área normativa, para dar cuenta

de cómo es observada y tratada la participación al interior de esta normatividad. Posteriormente se describe el caso de estudio que hemos tomado (PFLC) así como las diferentes modalidades educativas (BG y el BI), para terminar dando cuenta del proceso metodológico que seguimos, y así pasar al capítulo de análisis.

En el capítulo de análisis, apartado tres, se abordan precisamente las dimensiones en las cuales se recabo información: “*Participación, habilidades y competencias en el Servicio Social*”, “*Diseño institucional y normatividad: hacia la convivencia escolar*”, “*Sociedad de alumnos: vinculación del estudiantado*”, y “*Espacio escolar: posibilidades de la convivencia*”. Estos apartados son analizados en base y vinculación al marco teórico, sin embargo, y a raíz de la diversidad que presentan estas dimensiones, fue necesario dar cuenta brevemente de la discusión y el campo de conocimiento en estas áreas al principio de los apartados, principalmente en las dimensiones de *Servicio social* y *Espacio escolar*.

En el último capítulo, se presentan las *conclusiones* de la investigación, la cuales buscarían inicialmente enfatizar el papel que tiene la participación al interior de la escuela, el papel de los distintos procesos de socialización y la influencia de la normatividad sobre la vida escolar.

Para terminar, debe tenerse en cuenta que la participación solo es una parte del conjunto de elementos que definen al espacio escolar, y se encuentra lejos de ser el único que importa, sin embargo, si nosotros buscamos entender cómo se orientan los perfiles de la formación ciudadana, es fundamental comprender el papel y la valoración (tanto institucional como de los alumnos) de la participación al interior de la escuela, pues esta es uno de los principales engranes que pasan a conformar la conciencia social, las capacidades y las habilidades para poder desempeñarnos como ciudadanos y no como súbditos al interior de las sociedades democráticas.

Capítulo 1. Socialización y experiencias participativas de jóvenes estudiantes

En este capítulo se exponen los cuatro ejes analíticos que se toman como base para poder responder a la pregunta de investigación planteada, los cuales se retoman de trabajos teóricos desarrollados desde la teoría social, la sociología y la investigación educativa. En la *primera parte* se aborda el concepto de socialización partiendo de la perspectiva de Dubet, la cual permitirá entender la construcción de experiencias al interior de la escuela en dos momentos: por una parte como *integración*, y por otra como generadora de *autonomía* en los estudiantes. En esta ruta, se retoman a autores como Bourdieu y Dubet, resaltando el papel que juega la socialización escolar en los estudiantes. En *segundo lugar*, se trata la noción de la *participación y toma de decisiones* por parte de los jóvenes al interior de la escuela, en donde si bien se toman algunos referentes de la participación juvenil en las instituciones, todos ellos forman parte de una propuesta general que vincula la participación activa de los estudiantes con un mejoramiento de sus habilidades académicas, personales y ciudadanas. Aquí se plantea la vinculación estrecha que existe entre la participación escolar y la convivencia democrática, ambas apreciadas como elementos que constituyen el marco de desenvolvimiento propicio para el desarrollo de una formación ciudadana. En el *tercer* apartado se presenta la perspectiva teórica desde la cual se analizará la “experiencia”, y ampliando la idea de “jóvenes estudiantes”, se parte de la propuesta de Guzmán (que a su vez es retomada de Dubet), para pensar también al estudiante como un “*sujeto de experiencias*” y no solo como receptor del sistema educativo (roles) (Guzmán y Saucedo, 2015). En suma la experiencia es tomada aquí como una actividad subjetiva que despliega el agente en el marco de una socialización, para llegar a cristalizarse en experiencias sociales. Por último, se plantea la categoría “*jóvenes estudiantes*”, pues se considera pertinente analizar al alumno no solo en cuanto a su faceta de “educando”, sino que se busca tener en cuenta las condiciones juveniles que le rodean, las cuales están entrelazadas con el contexto social en el cual se desenvuelve.

1.1. La socialización como punto de partida.

Retomando aquellos aportes generados desde teorías educativas que ponen el énfasis en las prácticas escolares desde una perspectiva social y política, nos encontramos que son distintas las posiciones que se asumen al momento de analizar el papel que juega la institución escolar en el proceso de socialización, es decir, en el proceso de internalización y generación de sentidos y significados en los jóvenes. Diferenciar entre estas teorías es importante si se quiere ser consciente también del papel que pueden jugar al interior de los procesos de socialización los jóvenes, y partiendo de ello, la influencia que se genera recursivamente (sujeto-institución) a través de esa participación.

En la visión *funcionalista* de la educación, la actividad de la escuela es observada como la acción que ejercen las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes, a fin de vincular a las mismas con el conocimiento, las prácticas y las habilidades necesarias para poder insertarse de manera exitosa en la sociedad (Durkheim, 1976: 98). Para esta propuesta, la *integración* en la formación es el aspecto que tiene mayor peso de la educación, independientemente del nivel educativo que se esté observando, pues la tarea principal de la escuela es formar sujetos que dirijan su acción a través de un esquema de roles (secular) que le permita a la sociedad mantener un orden social.

Dentro de esta perspectiva, la actividad al interior del aula se observa como el principal espacio de socialización, y la figura del maestro como el canal preponderante de vinculación entre este órgano llamado escuela, y el cuerpo completo que sería la sociedad (Parsons, 1990: 174). Este espacio sería el encargado de otorgar un lugar a cada uno de los individuos en la sociedad, a través del desempeño que tengan en sus estudios académicos (Parsons, 1990: 174). Cabe decir aquí, que en el estudio que se presenta, no solo la figura del maestro y el espacio del aula son elementos importantes al momento de entender los contenidos y las prácticas que adquieren los jóvenes en la escuela, sino también los espacios de convivencia de los niños, las actividades extracurriculares y curriculares que se

desarrollan fuera del aula, así como instituciones de representación que podrían existir (sociedad de alumnos, comités escolares).

Esta perspectiva clásica de la sociología de la educación, ha permitido apreciar el papel que tiene la escuela como formadora no solo de conocimientos, sino de una gran multiplicidad de elementos –roles, valoraciones, experiencias, habilidades- que conforman a los estudiantes. Sin embargo ha sido objeto de críticas importantes en relación a las cuestiones del conflicto-desigualdad escolar, y –en la parte que aquí interesa enfatizar- el papel determinante que juega la institución como espacio fuerte de configuración de diversas aptitudes en los estudiantes.

Así, en este trabajo se retoman las críticas que señalan que las instituciones no son aquellos monolíticos firmes y fuertes de antaño, sino que vienen sufriendo un proceso de adelgazamiento que modifica las conductas de los sujetos en relación a los valores que inculcaban (Touraine, 2008; Dubet, 2006; Weiss, 2012). Se retoman estas críticas, debido a que ellas abren la puerta al análisis del papel que juegan los actores al interior de las instituciones, dejando de ver este desempeño como algo secundario, y permitiendo observar a las acciones (participación) de los agentes como un elemento central a los procesos de socialización.

Estas críticas han generado que se ponga el acento ya no solo en el papel de *socialización-integración* de la institución escolar, sino también en el papel que tiene la individualización-subjetivación del estudiante en estos procesos de socialización que se dan al interior de la escuela, resaltando una socialización relacionada con la *autonomía*. Con ello se enfatiza también el papel del estudiante en la constitución de su propia subjetividad, vinculando ello con la elección de diversos medios y fines, tanto en su recorrido educativo como en las expectativas que genera desde la escuela.

Este paradigma, crítico de las posiciones que observan una determinación unilateral desde las instituciones hacia el individuo (partiendo del funcionalismo hasta las propuestas de la pedagogía de la reproducción), es cuestionado por autores que han dejado de observar en las instituciones aquella fuerza formadora que venían sustentando desde antaño. Autores como Erickson desde la primera mitad del siglo XX ya habían apreciado como las identidades de los individuos estaban fracturadas, debido entre otras cuestiones, a la poca capacidad que presentaban las instituciones para poder otorgar a los sujeto recursos que le permitieran anclar sus experiencias a un marco integrativo (1983).

La escuela, como una de las instituciones pilares de la sociedad, ha perdido también la vitalidad que le permitía constituir recorridos homogéneos en los estudiantes, y por este vínculo, lograr una conexión entre escuela y sociedad. Si bien la escuela ha buscado constituir la posibilidad de *integrar* a los jóvenes a la sociedad, así como también generar en ellos un conocimiento crítico que les permita a su vez despegarse de ideologías o dogmas (y generar así *autonomía*), son diversos los puntos de anclajes que existen hoy en día como referentes de socialización (la televisión, los grupos de pares, por ejemplo), y profundos también los cambios que se han dado en la dinámica de la vida juvenil (el internet o las expectativas escolares), los cuales no hacen posible, al menos desde la investigación educativa, pretender que del análisis de la institución, el currículo o la política educativa, se puede desprender directa o claramente, las subjetividades de los individuos.

Es en este marco que autores como Dubet nos proponen *dejar de lado una perspectiva de roles anclada en la referencia institucional*, e inclinarnos a observar la agencia, para entender los procesos de socialización desde una visión que parta de las *experiencias* de los estudiantes. Esto implica abordar su vida escolar -más en jóvenes de EMS-, desde la capacidad que los mismos poseen para manejar las diversas vivencias que se les presentan en la escuela (Dubet y Martuccelli, 1998: 14). Así, la socialización sería entonces un proceso *paradójico*, pues la inculcación de contenidos y prácticas es un atributo irrenunciable de la institución escolar, pero a la par, la fuerza de esta inculcación nos permite pensar la socialización fuera del manejo estratégico y subjetivo de los estudiantes, obligándonos a voltear hacia las perspectivas de los alumnos “*y no solamente en el punto de vista de las funciones del sistema*” (1998: 15).

El punto clave a observar en esta investigación, en relación con la socialización y la participación, es que si los estudiantes no influyen de manera consciente en la constitución de la institución (en la medida de sus capacidades) en sus diversas áreas, a su vez no lograrán establecer una dinámica recursiva entre sujeto e institución (Giddens, 2015), lo cual tendrá como resultado una asimetría entre las expectativas de la escuela y la de los estudiantes. Ahora bien, como se comenta en el apartado de participación, la ausencia de la perspectiva juvenil en el seno de la configuración escolar ocasiona, entre otras problemáticas, una pérdida de

identidad hacia la escuela, problemas de deserción, pocas expectativas académicas o pérdida de interés hacia los estudios, entre otras.

En los trabajos de socialización política en niños, encontramos diferentes propuestas que nos hablan de un camino ascendente que vive el sujeto en el proceso de su formación, que sin dejar de vincularlo a la integración, conforme avanza en su edad y adquiere mayores conocimientos, logra individualizarse y construir un comportamiento político más consciente y crítico. Este recorrido *parte* de la importancia que tiene para el individuo la representación de la sociedad y el sistema político que prima, en donde la sensibilidad sobre la interacción y las relaciones de mando comienzan a ser observadas por los niños, y *acaban* en la consciencia de los mismos de la existencia de las instituciones y el establecimiento consciente de actitudes que son la base de su comportamiento político (Percheron, 1978; Easton y Dennis, 1981; Torney y Hess, 1967).

En este trabajo se asume a los estudiantes de bachillerato como cercanos a este segundo momento en cuanto a la socialización política, no solo debido a los contenidos curriculares que han cursado durante sus años de estudios, sino por encontrarse ellos formalmente en el umbral de la ciudadanía y ser conscientes de que sus derechos y obligaciones cambiaran eventualmente, ampliándose sus oportunidades a la par que sus responsabilidades.

Regresando a la teoría educativa, el papel de la socialización en general, y en específico la socialización política, ha sido observada de diversas maneras, siendo las primeras aquellas que dejaban un tanto de lado el conflicto (Durkheim, Parsons), las segundas aquellas que solo observaban reproducción en el sistema (Gramsci, Althusser), y las terceras las que buscaron hacer un ejercicio por establecer una relación más integral entre el contenido de la institución y el los estudiantes (Bourdieu).

Para Bourdieu, la socialización es un proceso que resulta o se asocia con la existencia de las condiciones que generan los *habitus*. Los *habitus* son “*sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes*” (Bourdieu, 2007: 86). Aquí el *habitus* tendría dos momentos: en una primera instancia sería considerado como una estructura generada a partir de las interacciones de los sujetos, las cuales crearían condicionamientos, pero a la par esta estructura se vería afectada también por la

influencia del marco específico en el cual se desenvuelve la acción. Por otro lado, el *habitus* refiere al hecho de que estas estructuras generen a su vez fuerza sobre las disposiciones, las valoraciones, las asignaciones de roles y los conocimientos que cristalizan los actores al interior de un grupo social poseedor de un *habitus*. Así, los *habitus* serían principios generadores y organizadores de las prácticas sociales y las representaciones que emergen bajo su influencia. Ahora bien, estos *habitus* generados por el conjunto de variables que forman parte del mundo social y que a su vez influyen sobre los procesos de socialización en la escuela, no necesariamente deben de contener un elemento consciente para cristalizarse, sino que los mismos se desarrollan también de la mano con la falta de consciencia de los sujetos, con lo cual se asegura que la influencia del *habitus* sea continua al interior de los grupos sociales.

A pesar de que los *habitus* se desarrollan en la totalidad del mundo social y que no necesariamente dependen de una participación consciente por parte de los sujetos, los espacios institucionalizados le presentan condiciones inmejorables para desarrollarse. Ello puede comprenderse si buscamos observar cómo las instituciones, siendo ese espacio privilegiado, aseguran que “*las estructuras cognitivas y motivadoras*” del mundo práctico permitan asimilar un conjunto de “*regularidades inherentes a una condición arbitraria*”, las cuales son seguidas de una manera *natural* por los sujetos, definiendo los esquemas de percepción y apreciación por medio de los cuales se ordena el mundo (Bourdieu, 2007: 88). El *habitus* se encargaría de tener presente de manera constante las experiencias pasadas de los individuos a través de los esquemas de percepción, de pensamiento y acción, obteniendo resultados más eficientes que los mecanismos formales que se puedan implementar de manera artificial y superficial para conseguir ciertos fines (Bourdieu, 2007: 89).

“...*las disposiciones duraderamente inculcadas por las condiciones objetivas y por una acción pedagógica tendencialmente ajustada a esas condiciones tienden a engendrar prácticas objetivamente compatibles con esas condiciones y expectativas adaptadas de antemano a sus exigencias objetivas*” (Bourdieu, 2007: 102).

Así, la escuela que tiene entre otras funciones la socialización, la reproducción de *habitus* que mantengan la existencia de la institución y el establecimiento de un orden en la sociedad, posee la responsabilidad (en la medida en que le corresponda) de la formación de los sujetos, no solo en cuanto estudiantes,

sino también en cuanto ciudadanos. Por ello, las disposiciones que por medio de la adquisición de *habitus* se generen al interior de la escuela, tendrán un impacto notable en la manera en que los jóvenes apreciaran el mundo social que les rodea, y en la manera en que buscarán relacionarse con él.

De ahí la importancia de retomar el concepto de *habitus*, ya que con él el análisis de los procesos de socialización no se limita solo al impacto en el mundo escolar o a la influencia cognitiva ejercida por el currículo, sino que también se puede apreciar el peso que tienen los procesos de socialización para la vida social y para el aporte de una formación afectiva y práctica.

En este último punto, sobre la afectividad y las prácticas, se puede apreciar el papel fundamental del *habitus* en la educación escolar, pues será en ella en donde se forjarán buena parte de las “*estimaciones*” que habrán de conducir las expectativas de los sujetos, haciendo difícil que discursos o campañas sobre el comportamiento ciudadano o la importancia de las virtudes éticas tengan el impacto esperado, si anteriormente, tanto en la familia como en la escuela, las prácticas no democráticas fueron las que primaron.

“Las condiciones mismas de la producción del habitus, necesidad hecha virtud, hacen que las anticipaciones que él engendra tiendan a ignorar la restricción a la que se subordina la validez de todo cálculo de las probabilidades...” (Bourdieu, 2007: 88).

Esta perspectiva concibe una actividad reproductora del status quo desde la sociedad a la escuela, concibiendo la diada entre clases dominantes-clases dominadas, a la par que también tiene una propuesta teórica que da cabida a la acción de los estudiantes. Es precisamente en este punto que la retomamos para comprender la relación que mantienen los estudiantes con las autoridades y la normatividad, así como para observar la manera en que estos podrían penetrar en la constitución del mundo escolar. Sin embargo esta visión no agudiza su observación en los estudiantes, no penetra en las experiencias que estos generan en la escuela, las cuales sin duda superan la diada aquí mencionada, en tanto que en la escuela se configura más que una relación económica o de clase, pues también se construyen identificaciones y sentidos sociales tan amplios como sentidos de vida, prácticas democráticas, amistades, etc.

Partiendo de esta perspectiva que busca vincular orgánicamente la participación de los estudiantes a la institución, sea consciente esta última de ello o no, se debe enfatizar que la socialización observada desde los agentes apunta a que ya no es posible observar totalmente en los *roles* las conductas de los estudiantes, por lo que se hace necesario realizar un análisis sociológico centrado en la actividad de los sujetos, y por lo tanto en sus experiencias (Dubet y Martuccelli, 1998: 61).

Los estudiantes tienen la capacidad, por medio de la *reflexibilidad*, de elaborar sus propias experiencias, o si se prefiere, de elegir entre un cúmulo de opciones aquellas que se acomoden más a los medios y a los fines que consideran deben de desplegar en una determinada vivencia, trasgrediendo los límites rígidos que podría presentar la inculcación cultural (Dubet y Martuccelli, 1998: 63). Lo anterior no refiere a que el estudiante rompa con los elementos del *habitus* que lo han constituido, sino a que es capaz en ciertos espacios y momentos, de transgredir aquello que la institución o la cultura escolar pide de él, como consecuencia de la pérdida de fuerza en el ejercicio de la integración por parte de la institución.

“son los procesos mismos de socialización los que se han transformado. Las funciones sociales de la escuela se han separado y desarticulado” (Dubet y Martuccelli, 1998: 86)

En el presente trabajo se toma en cuenta el papel que tienen los procesos de socialización al interior de la institución educativa, y cómo desde estos se busca formar a los estudiantes en habilidades, valores y conocimientos. Concebimos que la escuela no se encuentra en un punto neutro o universalista en cuanto a sus aspiraciones, y que toda práctica pedagógica y contenido curricular se construye partiendo de las necesidades sociales, políticas y económicas de la sociedad (y porque no, del gobierno en turno); pero a la par de ello, también observamos que estas necesidades sociales, y como consecuencia, tipos de oferta educativa, no pueden consolidarse y desenvolverse sin tener en cuenta la opinión de los estudiantes, no solo como respuesta a un principio moral o ético, sino como resultado elemental del proceso de cimentación que atraviesa a las instituciones sociales y educativas, en las cuales la recursividad y participación de los agentes es prioritaria si no se quiere, como bien señalan que está ocurriendo en nuestras sociedades modernas Touraine y Dubet, caer en un proceso de declive institucional.

1.2. La participación juvenil y la toma de decisiones en la escuela

La participación de los jóvenes al interior de las instituciones, sobre todo pensando en el espacio escolar, adquiere una importancia mayúscula si nos enfocamos en cuestiones como la identificación de los estudiantes con la escuela, el mejoramiento de la organización escolar, la existencia de una convivencia democrática, y en consecuencia, una formación ciudadana. Ello es así debido principalmente a dos cuestiones: el proceso educativo no puede avanzar de manera integral si no suma un acompañamiento, en la formación curricular, que tenga en cuenta la experiencia y las prácticas de los agentes (maestros como alumnos), máxime si contemplamos que la escuela debe de desarrollar habilidades y competencias ciudadanas; por otro lado, esta participación de los jóvenes (los cuales son los principales actores en la educación) es vital para lograr acercar las necesidades de los estudiantes y los objetivos que se plantea la escuela.

Para dar cuenta del papel de la participación, se parte de una concepción general que la interpreta como un elemento fundamental en la inclusión de los estudiantes en la institución escolar y en la configuración de las subjetividades ciudadanas. La participación refiere así a *“los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive”* (Hart, 1997: 5), siendo ella el principal *medio* a través del cual se construye la democracia, y por lo tanto, considerada como un derecho de la ciudadanía (Hopma and Sergeant, 2015: 27).

Ahora bien, la escuela, como un espacio fundamental de socialización, debe contar y procurar desarrollar las habilidades y las competencias participativas de los estudiantes si es que aspira a coadyuvar en la construcción de una ciudadanía activa y crítica que refuerce la calidad de la democracia (Delval y Lomelí, 2013: 39). Esta participación también es vital si se busca construir una escuela que sea compatible con las identidades y las realidades de los estudiantes, a fin de poder ser una respuesta a los problemas de deserción escolar. Lo anterior se puede lograr fomentando la participación de los estudiantes en áreas como la formación curricular, la normatividad o el diseño institucional, entre otros, los cuales permiten formar roles, transmitir valores así como conocimientos y habilidades.

Lo que la escuela tenga que decir en torno a la formación ciudadanía es fundamental para la construcción de la democracia, pues ella es la principal institución de la sociedad que puede articular en su interior una propuesta de convivencia y enseñanza en torno a estos valores.

“Para formar ciudadanos competentes debemos construir instituciones democráticas. Escuelas en las que los integrantes de la comunidad educativa tengan la oportunidad real de participar en las decisiones colectivas; escuelas en las que se construyan relaciones armónicas y se manejen los conflictos de manera pacífica; en donde se respeten y valoren las diferencias; y en las que exista un ambiente de justicia y preocupación por el bienestar de todos” (Delval y Lomelí, 2013: 84).

Las interpretaciones en este campo han sido diversas. La propuesta del funcionalismo, observaba que los alumnos deberían, en un primer momento, aprender y reproducir los contenidos educativos, para en un segundo momento (una vez internalizados los contenidos, las normas y los roles) desarrollarlos autónomamente, lo cual trae aparejado el error de concebir un salto cualitativo que no necesariamente se da: el paso de la internalización de contenidos al desarrollo de la autonomía, ya que el aprendizaje práctico y participativo es fundamental para la constitución de la subjetividad política. El desarrollo de prácticas como la toma de decisiones (Hopma and Sergeant, 2015), los procesamientos de conflictos, el debate, la visibilidad del otro (Hart, 1997), etc., adquieren más sentido desde la acción que desde la sola lectura o memorización de los valores sociales y políticos que deben normar en la sociedad. Como comenta Deval y Lomelí

“Hay que enseñar que esa labor de socialización que tiene que realizar la escuela es algo que hay que llevar a cabo en la práctica y no únicamente como una enseñanza teórica o como una parte de los contenidos del aprendizaje” (2013: 41).

Ahora bien, la participación puede tener efectivamente diversos niveles, puede buscarse desde una participación no inclusiva o formal por parte de la escuela, a fin de lograr reproducir las prácticas existentes y buscar algún reconocimiento, o como una participación inclusiva o genuina y formadora de valores críticos y democráticos en los estudiantes, que busque realmente penetrar y desarrollar habilidades participativas en ellos.

El trabajo de Hart referente a la escalera de la participación, es uno de los principales aportes que se desarrollaron con la intención de dar cuenta sobre las diferentes prácticas de inclusión o exclusión en la participación por parte de las instituciones hacia los niños. Hart (1997), al igual que los trabajos de Shier (2001) y Fielding (2011), sistematizaron el tipo de participación que se da o no se da entre los adultos o las “plantillas” de las instituciones, y los niños o jóvenes. Las clasificaciones que propusieron muestran que la participación se presenta en un continuo que va de la participación no inclusiva de los estudiantes hasta su inclusión en el co-trabajo con los responsables de las instituciones. En los “*modelos de no participación*”⁴ se detectan prácticas como la manipulación o utilización decorativa por parte de los adultos de los jóvenes para transmitir algún mensaje, el presentar a los niños la posibilidad de expresarse pero sin que ello conlleve tomar en cuenta sus opiniones, etc. Los modelos de “*participación inclusiva*” ven su más alta representación, no en la realización de proyectos que sean dirigidos por los niños (que por supuesto son parte de esta categoría), sino en los que siendo dirigidos por los estos, comparten decisiones con los adultos, en suma: aquellos proyectos en que se ven obligados a participar niños y adultos en la toma de decisiones (Hart, 1997; Fielding, 2011).

Shier por su parte, replantea esta propuesta de Hart con la intención de incluir también en la participación aquellas decisiones que buscan posicionar en el status de independientes las decisiones de los niños (con derecho a votación por ejemplo) y no supeditadas a los adultos, encontrando que para que la participación se de en la escuela se deben de cumplir, en mayor o menor medida, las condiciones de “*apertura*” hacia la participación de los niños, las “*oportunidades reales de que participen*” y un elemento de “*obligación*” asociado a políticas acordadas por la institución (Shier, 2001). Incluso en aquellas participaciones de bajo impacto o low-stakes que comenta Bischoff, es posible encontrar algunas consecuencias positivas de la participación, aunque las mismas no son suficientes:

“Incluso si se trata de decisiones que son relativamente intrascendentes, ellos (estudiantes) están formándose en mecanismos de participación para el

⁴ Los requisitos que se consideran para que un proyecto pueda ser calificado como participativo son que los niños comprendan las intenciones del proyecto, sepan quien tomó las decisiones y por qué, que jueguen un papel significativo y que se ofrezcan como voluntarios.

futuro, y ello inculca en los estudiantes un sentido de apropiamiento sobre su espacio educativo y en el carácter de la escuela como institución comunitaria” (Bischoff, 2016: 98).

La no participación, o si se prefiere la apatía por parte de los jóvenes, es concebida como consecuencia de múltiples razones que van desde la ausencia de confianza, la timidez, la falta de autoestima, el hecho de que en experiencias anteriores no fueron escuchados, consideran que expresar sus opiniones es improductivo, poseen poca cultura participativa o inadecuadas habilidades de comunicación (Shier, 2001: 112). Sin embargo, cuando la participación se enmarca en un contexto en donde el estudiante no solo es escuchado, sino que su opinión es vinculante y se trabaja en asesoría con los maestros o las autoridades, se superan los puntos mencionados anteriormente, llevándose a cabo una formación para la ciudadanía activa, que a su vez reditúa en oportunidades para mejorar la calidad de los servicios de la escuela, incrementa el sentido de pertenencia hacia la institución, aumenta su autoestima, la empatía y la responsabilidad, sentando las bases para la ciudadanía y la participación democrática, para así salvaguardar y fortalecer la democracia (Shier, 2001: 114).

Con la participación también se logra invertir las relaciones mismas de poder que tradicionalmente han estado enmarcadas en el sistema educativo⁵, pasando de una situación en donde la experiencia escolar se le presenta al estudiante como un poder “sobre” ellos a un sentido del “nos”, del nosotros.

La propuesta de cambiar las relaciones de poder que existen en la participación entre adultos y jóvenes, entre maestros-directivos y estudiantes, de pasar del “sobre” al “nos”, se relaciona a la visión liberadora de la educación propuesta por Freire (“en” y “con”), al observar en la participación del estudiante el

⁵ Delval y Lomelí comentan que las escuelas mantienen una herencia antidemocrática que debe ser modificada, debido a que las mismas no fueron diseñadas en el periodo democrático. “Hoy podemos percibir que existe una contradicción entre el tipo de educación que se proporciona en las escuelas, y el modelo de sociedad al que formalmente se aspira, por que las escuelas no son instituciones que hayan nacido en sociedades democráticas. Que tengan en su origen una vocación democrática, y lo que tendríamos que conseguir es constituir escuelas que sean democráticas, que preparen a los individuos para funcionar en una sociedad democrática como auténticos ciudadanos, y no como súbditos” (2013: 21)

derecho que este tiene de poder influir sobre la cultura (experiencia escolar) que le rodea.

“educar no es solo transmitir o entregar conocimientos determinados y estáticos sino, más bien, es la capacidad de crear una situación pedagógica, en la que el ser humano se conozca a sí mismo y logre tomar conciencia del mundo o el entorno injusto que lo rodea, con el propósito de transformarlo” (Bórquez, 2006: 148).

Por lo cual, toda acción de los estudiantes está enmarcada en la *“reconfiguración de los órdenes institucionales como de los discursos sobre ellos”* (Alvarado, Ospina Botero y Muñoz, 2008: 33), a partir de los nuevos intereses y valores. La importancia de esta participación, como hemos venido comentando, es doble, tanto para la formación de competencias ciudadanas, como para la misma vida (sostenimiento) de las instituciones educativas (en tanto se considere que el *“universo simbólico”* que prima en la escuela se construye también con participación de los estudiantes), las cuales deben de adaptarse a las realidades que los jóvenes privilegian, y con las que intentan darle un sentido a la realidad social.

“Esta llamada que autoriza la perspectiva de los estudiantes es una llamada para contar con los estudiantes que tengan el conocimiento y la posición para dar forma a lo que cuenta en la educación, para configurar las dinámicas de poder y las prácticas discursivas que existen en las esferas de conversación acerca de la educación” (Cook-Sather, 2002: 1)

La *toma de decisiones* por su parte es una categoría que se relaciona estrechamente con la participación, al grado que podríamos decir que esta es uno de los elementos más importantes de aquella.

Desafortunadamente existen todavía hoy en día, si bien no tanto en el espacio académico pero si en el espacio práctico, discusiones que tocan la viabilidad de que los jóvenes participen en la toma de decisiones en torno al diseño de proyectos y políticas escolares, las cuales dificultan la inclusión de estos actores. Por lo general se tiende a observar en ellos, de manera muy relacionada con las observaciones peyorativas de los jóvenes de las que se ha dado cuenta desde las teorías de la juventud, una inmadurez producto de los procesos *“naturales”* que estos viven, los cuales se relacionan con la violencia o la delincuencia, por lo cual se forja la idea de que la juventud necesita, por su propio bien, ser contenida y controlada.

Otros elementos son que no se observa en la juventud la pluralidad de ideas que existen en los diferentes grupos o sub-culturas que la conforman, se la tiende a asumir como homogénea (Weiss, 2012a: 8); se considera que “los” jóvenes no cuentan con los conocimientos o las habilidades necesarias para realizar aportes que valgan la pena o llegar a consensos (Cook-Sather, 2002: 5).

También, no se le da importancia a sus propuestas, por considerarlas irrealistas, mientras que desde el plano institucional (costos de transacción) se considera que sumarlos requeriría modificar procesos de toma de decisiones que ahora se presentan como restrictivos para su inclusión, lo cual generaría altos costos (Hopma and Sergeant, 2015: 41).

“Una descripción de la gente joven, que hace énfasis en su inestabilidad, inmadurez, y su gravitación “natural” hacia los comportamientos problemáticos como la delincuencia o la violencia, daña la credibilidad de los jóvenes” (Hopma and Sergeant, 2015: 35).

En suma, a los jóvenes muchas veces se les define “en negativo”, es decir, no se les reconoce la ciudadanía plena, se los observa como incompletos, ciudadanos futuros, ciudadanos en proyecto, etc., con lo cual se merma su “capacidad y legitimidad para influir” en los procesos sociales (Benedicto y Morán, 2003: 42).

Pese a estos factores que influyen negativamente en la construcción de escuelas democráticas, en las últimas décadas la perspectiva ha ido cambiando, y cada vez se vuelve más imperativo constituir escuelas en donde la voz de los estudiantes, su participación en la toma de decisiones, en los diferentes niveles de la experiencia escolar, sean fundamentales.

Continuando con lo planteado anteriormente, en conjunto se pueden apreciar dos ideas generales en torno a los beneficios o las razones que hacen factible el involucrar a los jóvenes en la planeación de políticas y generar en ellos experiencias participativas: por una parte, se considera que el sumar a los jóvenes en la toma de decisiones sobre la planeación, especialmente en educación, le da un valor y una legitimidad⁶ adicional a la producción de decisiones; por otra parte, esta misma

⁶ El problema de la legitimación viene cuando las objetivaciones de orden institucional deben de transmitirse a las nuevas generaciones. Aquí el carácter autoevidente que tienen las instituciones en su formación ya no existe (la unidad de la historia y la biografía se pierde, pues las nuevas generaciones no construyeron las instituciones bajo su experiencia, ellas ya estaban, por lo cual se les presentan

gestión en la cual los jóvenes se involucran, es una actividad que forma habilidades cívicas y conciencia social (Hopma and Sergeant, 2015).

Zeldin desarrolló un estudio en el cual da cuenta de que cuando los jóvenes participan o ponen presión en la toma de decisiones al interior de una organización, esta mejora; paralelamente, la relación entre los adultos y los jóvenes se optimiza, el lenguaje y el sentido de ambas partes adquiere mayor grado de comprensión, y las decisiones adquieren eficacia y legitimidad (Zeldin, 2004; Cook-Sather, 2002). Lo anterior debido a que los estudiantes cuentan con un punto de vista único de la experiencia escolar, que de llegar a ser escuchado sin duda podría apuntar hacia el beneficio tanto de ellos como de los adultos

“Siempre que excluimos estas perspectivas (las de los jóvenes) de nuestras conversaciones acerca de la escolarización y la forma en que necesitaría cambiar, nuestros esfuerzos de reforma están contruidos sobre una imagen incompleta acerca de la vida en los salones y las escuelas y sobre cómo esta vida se puede mejorar ” (Cook-Sather, 2002: 2).

Por su parte Shaw, Brennan, Chaikin and Dolan argumentan que la participación juvenil en la toma de decisiones genera en los jóvenes el desarrollo de una conciencia social necesaria para despertar proactivamente las habilidades cívicas, y abocarlas hacia el cambio en la sociedad (Shaw, Brennan, Chaskin and Dolan, 2012). Por otro ángulo, también se ha explorado y dado cuenta de que la participación de los jóvenes en la toma de decisiones genera en los estudiantes mayor motivación en relación a sus estudios (Yamashita, Davies, Williams, 2010; Cook-Sather, 2002: 2), así como el desarrollo de habilidades de liderazgo en aquellos que participan mayormente en algún tipo de responsabilidad escolar (Hopma and Sergeant, 2015: 31).

“La participación puede ayudar a fortalecer a la gente joven en habilidades para la comunicación efectiva, participar en el diálogo, trabajar en colaboración, y en la adquisición de habilidades de pensamiento crítico necesarias para analizar y resolver conflictos” (Hopma and Sergeant, 2015: 33).

desligadas de su biografía y por lo tanto de su autoevidencia) (Berger y Luckmann, 2001: 122). Para superar esto, y hacer asequible a la nueva generación la institucionalidad, esta debe de explicarse y justificarse, y es ahí donde entra la legitimidad, y donde también la participación juega un papel importante.

Podríamos observar una especie de “*circulo participativo*” en esto último, ya que el hecho de que los jóvenes logren participar en el diseño de los objetivos del proyecto educativo, genera mayores posibilidades de que se interesen en el mismo al sentirlo como propio, y en consecuencia logren desarrollar y llevar a la práctica “la gran capacidad que poseen”:

“La participación aumenta la motivación, la cual aumenta la capacidad, la cual a su vez aumenta la motivación para nuevos proyectos” (Hart, 1997: 6).

Entonces, considerar la experiencia del alumnado, autorizar la expresión de su perspectiva, se considera fundamental para la escuela democrática de nuestros tiempos si buscamos a la par de un mejor desempeño escolar, que la escuela refleje los intereses y las formas de todos los participantes que convergen en ella. Esta “autorización de la perspectiva del estudiante”, no debe quedar en el mero plano formal o simbólico, sino que debe contemplar una inclusión real de estudiante, garantizando la legitimidad y vinculación de los espacios en donde los estudiantes hablan, y buscar, tanto formal como informalmente, que los adultos reconfiguren la manera de atender/escuchar estas demandas (Cook-Sather, 2002: 3). Siendo en esta autorización de la voz de alumnado en donde encontramos la relación estrecha de la participación con la convivencia democrática, pues esta última se encontraría totalmente desarraigada del estudiante si no contara con una participación mínima de parte de él.

Desde los años 80s se trabaja con el enunciado “Voz del alumnado”, el cual hace referencia a las iniciativas emprendidas por la escuela para aumentar el protagonismo y la participación de los estudiantes en la toma de decisiones sobre aspectos de la vida escolar (diseño, gestión y evolución) (Susinos, 2012: 17). Desde una visión ampliada de la discusión en torno a la “Voz del alumnado”, se afirma que la participación del estudiante al interior de la escuela puede orientarse a diversos espacios como

“a la mejora de la organización y la gestión educativa, a la negociación del currículo escolar, a los cambios en el entorno físico y social de la escuela, a la mejora docente y a la intervención en la comunidad” (Susinos y Ceballos, 2012: 31),

de los cuales en este trabajo se retoma el análisis de la organización y la gestión educativa, los cambios en el entorno físico y social, y la intervención en la comunidad.

Ahora bien, la orientación de la participación del alumnado al interior de la escuela tiene principalmente dos sentidos, por una parte el curricular y por otra parte el organizativo. El plano curricular, está referido al compromiso que existe o no existe en la escuela con metodologías y contenidos que embonen con una cultura democrática que busque la participación del alumnado; mientras que por el organizativo se refiere a que

“la escuela esté organizada democráticamente, a que existan las estructuras, los espacios y la voluntad para que la participación del alumnado se deje notar en la toma de decisiones que afectan a cualquier ámbito de la gestión de la vida del centro”.

Lo cual puede observarse en una mayor presencia de los estudiantes en la estructuras que gestionan o toman las decisiones sobre la organización de la vida escolar, el mejoramiento de la convivencia y de la comunicación, el desarrollo de mecanismos, actividades y diseños institucionales que busquen incentivar la toma de decisiones, la participación en los recursos materiales y la distribución de responsabilidades al interior de la escuela (Susinos y Ceballos, 2012: 31).

1.2.1. Participación y educación para la vida democrática

Hasta aquí hemos expuesto lo que entendemos por participación, los espacios en los cuales se presenta y los beneficios que se han encontrado cuando los jóvenes participan al interior de las instituciones, a continuación queremos plantear la importancia que tiene la participación en la Educación para la Vida Democrática (EVD), ya que en esta relación podemos encontrar un sentido esencial y revitalizador de la participación de los estudiantes para con la democracia.

La FpC (Formación para la Ciudadanía) o la EVD (Educación para la vida democrática) no son actividades que correspondan solo a la vida escolar, ya que en ellas se encuentran referidas e interrelacionadas las distintas instituciones que conviven al interior de la sociedad. Así, existe un debate amplio que supera a la dimensión educativa, en el cual se busca localizar la manera más completa de

acercarse y medir a ese fenómeno que es la participación de los jóvenes al interior de las sociedades. Entre los diversos enfoques, el de la “democracia deliberativa” (Guttman y Thompson, 2004; Risenberg, 2007) es el que con mayor medida puede hacer eco del enfoque y los resultados que aquí se plantean, enfatizando que nuestro estudio se enfoca en el plano de la EMS, y por lo tanto no asume como uno de sus principales objetos de estudio jóvenes mayores a 18 años. Este enfoque le da especial importancia a la capacidad de los sujetos para ser conscientes de sus necesidades, y le da *“centralidad a los procesos de debate, argumentación y justificación para identificar problemáticas”*.

Desde esta visión macro de la participación de los jóvenes en la toma de decisiones y en la vida de las instituciones, podemos retomar del planteamiento que hacen Monsiváis y Cheryl al advertirnos de los elementos a tener en cuenta cuando buscamos observar, en algún nivel, la agencia política juvenil dentro del enfoque de la democracia deliberativa: las categorías sociales no son agentes colectivos, por lo cual la juventud no puede ser entendida como un bloque homogéneo; la condición de la juventud no necesariamente es opuesta a la concepción del mundo adulto; y la participación política no está relacionada directamente a posiciones progresistas y de mayores libertades, aunque si bien pude innovar en los recursos utilizados para manifestarse (2015: 168).

Así, una visión de la inclusión democrática juvenil debería de garantizar que los jóvenes tuvieran condiciones de bienestar y desarrollo humano, que sean capaces de apropiarse de valores que permitan la consciencia sobre estas posibilidades que da la democracia, que tengan espacios reales de participación donde puedan ejercer sus derechos, y que existan programas que fomenten y formen esta participación (Mosiváis y Cheryl, 2015: 170).

El presente trabajo, se encuentra en un segundo nivel de debate, pues estudia la participación y la formación ciudadana de los jóvenes al interior de la escuela, y por ello necesariamente (como observamos en el transcurso de este capítulo) recurre al trabajo de investigación en educación, especialmente en los niveles que incluyen a jóvenes que van de los 14 a los 17 años.

La formación cívica al interior de la escuela, en torno a la cual deberían ser consecuentes los espacios de participación que existan, no necesariamente apuntan hacia una sola dirección, sino que esta difiere en razón del modelo democrático hacia el cual esté direccionada la formación de los estudiantes. Dicha formación no solo influye en los contenidos curriculares formales que se dan al interior del aula (conocimientos y competencias), sino como se ha venido comentando con anterioridad, atraviesa también las prácticas y las experiencias de los estudiantes en los espacios fuera del aula en los cuales ejerce su influencia la cultura escolar (valores y actitudes).

Debe tenerse en cuenta que la formación ciudadana que se da desde la escuela tiene un carácter histórico-contextual, y por lo mismo político, por lo cual hay que observarla en clave del entramado institucional en el cual se localiza. A grandes líneas, los modelos de formación cívica que existen al interior de la sociedad, y que ven en la escuela el principal espacio de socialización política, se dividen en dos grandes propuestas: una que apunta hacia una interpretación minimalista (liberal) y otra que apunta hacia una propuesta amplia (republicana).

La propuesta *minimalista* tiene como características centrarse en el status legal y formal de las leyes, las instituciones y el sentido de la participación. El ciudadano aprende a interiorizar su estado jurídico, conociendo sus derechos y sus obligaciones hacia la sociedad; aquí, la escuela tiene como principal actividad la de transmitir contenidos curriculares que formen a los estudiantes en estas áreas, guiándolos de manera acrítica (Bolívar, 2007: 17). Esta propuesta se concibe como limitada, ya que apunta a la sociedad como un mercado individualizado, donde los ciudadanos son pasivos.

Por su parte, una perspectiva amplia se apoya más en la participación y el interés asociativo de los ciudadanos, por lo cual la formación política no se limita a la transmisión del conocimiento sobre las normas y los causes jurídicos en la sociedad, sino que busca generar a su vez en los sujetos una vinculación fuerte hacia las necesidades y realidades de sus respectivas comunidades, sin que ello signifique buscar la fragmentación que genera el comunitarismo, pues las demandas que se ejercen no son específicas ni solo de un grupo, sino generales y planteadas para el conjunto de la sociedad. Los principales elementos que se promoverían desde esta

perspectiva serían procesos dialógicos de deliberación compartida, participación, toma de decisiones y formación de juicio (Bolívar, 2007: 18).

Así, para la propuesta amplia de la ciudadanía, relacionada al republicanismo, la participación y el involucramiento de los ciudadanos en lo público, toma especial importancia para la construcción de una sociedad que logre constituir individuos autónomos, pero que a la par se encuentren en condiciones de poder existir en comunidad con los demás, tengan habilidades comunicativas, sean tolerantes, sean conscientes de la existencia de “otros” con diferentes perspectivas, conozcan la importancia de las instituciones y del estado de derecho, tengan los conocimientos y competencias indispensables para intervenir en el mundo público cuando sea necesario sin limitar la participación a la emisión del voto, sean conscientes también de la praxis que ejercen sobre el mundo político, social, económico y cultural en el cual existen, y fomenten la cultura de convivencia pacífica. La participación, como un medio por el cual se generarían directamente estas metas, no puede ser considerada como un elemento externo o instrumental, sino como un valor central (Bolívar, 2007: 21).

Si hacemos una revisión de algunas de las principales propuestas que podemos encontrar sobre los sentidos o las orientaciones que sigue la formación ciudadana en la escuela, seguimos encontrando, desde la perspectiva ampliada, esta relación estrecha entre ciudadanía y participación. Autores como Westheimer y Kahne encontraron tres tipos de ciudadanía que se tienden a formar en las instituciones educativas. En primer lugar se encuentra el *ciudadano que es responsable personalmente*, para el cual su responsabilidad social se limita a cumplir con sus deberes al interior de la sociedad, trabajar y pagar impuestos, respetar las leyes e incluso involucrarse cuando existen situaciones de emergencia. Por su parte, el segundo tipo de ciudadanía es la del *ciudadano participativo*, que a la par de ser responsable con su comunidad, participa activamente de esta y de organizaciones sociales con las cuales se identifica, para realizar demandas al gobierno. Por último, está *el ciudadano orientado a la justicia*, el cual es capaz de criticar las realidades sociales que considera no están acordes con las necesidades de la sociedad, teniendo una clara conciencia del papel que juegan las movilizaciones sociales para insertar demandas en la agenda pública (2004: 240).

De igual manera, el informe Eurydice del 2005, plantea que son tres las orientaciones generales en cuanto a la formación ciudadana que deberían tenerse en cuenta al formar sujetos en esta materia: la cultura política, el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores, y la *participación activa* (2005: 10). Esta participación para que logre ser activa, y no quede en los bordes de la simulación o utilización decorativa de los estudiantes, debe de generar un sentimiento de pertenencia de los mismos a la institución, hacer que se identifiquen con ella (*ser parte*); una vez generada esta finalidad, se debe de formar conciencia en ellos sobre los requisitos necesarios para estar al interior de ella (*tener parte*); y por último, llegar (*tomar parte*) a realizar acciones concretas que influyan directamente con la vida pública que se vive al interior de ella (Fernández, 1994; citado de Oraison y Pérez, 2006: 19).

Llegando a este punto, las propuestas hechas en torno a la cuestión de la formación y constitución de espacios para la formación ciudadana son variadas, pero coinciden en que se debe aumentar sustancialmente la participación de “todos” los actores al interior de las instancias educativas si lo que se busca es generar una ciudadanía que no sea solo formal, sino que sea capaz de incidir en el desarrollo del mundo. Por ello se tiene en cuenta que la escuela no solo representa un espacio de reproducción de conocimiento, sino un lugar en donde se pueden comenzar a poner en práctica habilidades ciudadanas.

Al respecto de las propuestas que se han realizado, Bolívar nos habla de un “republicanismo cívico” que trascienda la idea jurídica y pasiva del liberalismo, pero a la vez que no fragmente como el comunitarismo, observando a la formación ciudadana ligada a la participación, y por lo tanto concibiendo que la misma solo puede vivir un proceso de aprendizaje social en el espacio público (Bolívar, 2007), en la puesta en práctica de los actos democráticos (Biesta, 2016). Por su parte Gutmann nos propone ocuparnos desde la escuela de una “reproducción social consciente”, poniendo el énfasis en que los ciudadanos, a través de la educación, aprenderían críticamente los valores políticos, las actitudes y las formas de comportamiento, anclándose en la libertad de pensamiento mutuo, la no discriminación, y la inclusión de prácticas de deliberación y toma de decisiones democráticas (Gutmann; citado de Bolívar, 2007: 36).

Por último, es importante tener en cuenta que el acceso a la ciudadanía, si bien entendido formalmente refiere al momento en que los sujetos adquieren la mayoría de edad, sustancialmente esto no se cumple necesariamente, pues los jóvenes carecen de los prerrequisitos indispensables para poder tener acceso a este status. Así, es importante entender que el acceso a la ciudadanía es un proceso social, que se concreta en la medida en que los jóvenes logran tener acceso a la presencia y el protagonismo en el espacio público (Benedicto y Morán, 2003: 49).

Así, en la presente investigación, nos guiaría el sentido de la educación para la vida democrática (EVD), no solo por principios teóricos, sino también por la pauta que dan las diversas normatividades que a nivel educativo se han ido modificando e implementando en las últimas décadas en el país. La construcción de un modelo de EVD es también una tarea que se viene emprendiendo desde hace años por los Estados y las organizaciones internacionales (UNICEF), así como por los centros de investigación y las instituciones gubernamentales (Cajas, 2000), en donde la EVD es concebida como

“un proceso de aprendizaje permanente, activo, colectivo, crítico, centrado en la participación, la cohesión social, la equidad, la responsabilidad, la solidaridad y la paz. Con ella se pretende que el conocimiento se adquiera mediante la acción en el entendido de que las personas se conformen como agentes activos de su propio proceso educativo” (Zurita y Gómez, 2012: 228).

El estudio de la participación al interior de la escuela no puede obviar la relación entre esta y EVD por tres causas: la participación es un elemento indispensable y medular de la formación ciudadana; segundo, el desarrollo de un aprendizaje cívico se realiza continuamente en los diferentes espacios en los que los sujetos pueden relacionar sus necesidades y expectativas con los demás; y por último, su estudio es necesario si aspiramos a mejorar la convivencia escolar y el desempeño académico. Para Biesta el aprendizaje cívico debe desarrollarse en relación con una visión “experimental” de la democracia, es decir, ver a la democracia no como un orden político específico que debe ser enseñado o internalizado en sus componentes y prácticas en los ciudadanos, sino como “acciones” que retan e interrumpen la organización social existente. Así, la participación puede entenderse como un eje medular sobre el cual los jóvenes pueden, a través de sus experiencias, formarse como ciudadanos, rechazando la idea

de una EVD apoyada solo en la adquisición de conocimiento o habilidades (Biesta, 2016: 29). Este planteamiento nos arroja otro elemento por el cual abordar las experiencias participativas de los estudiantes cobra relevancia: en ellas podemos encontrar la posibilidad de enfocar la experiencia estudiantil desde el ejercicio activo de la democracia, procurando buscar los ejercicios prácticos (participación) que dotan de experiencias a los individuos para experimentar la democracia (Biesta, 2016: 28).

1.2.2. La participación en la convivencia democrática

La educación para una vida democrática desde la escuela, vinculada intrínsecamente a la participación, se relaciona también con los estudios que han buscado dar cuenta sobre la configuración de ambientes o diseños escolares que permitan una convivencia sana que beneficie a los estudiantes y a la institución educativa. Estos trabajos a lo largo de las últimas décadas han variado en la manera de referirse a esta área del saber, y en el énfasis y sentido prestado en cada momento a los diversos elementos que la configuran. En un inicio podemos ubicar la conceptualización de “*ambiente escolar*”, entendido como un espacio en donde se ejercen y manifiestan las relaciones de poder, buscando observar en ellas aquellos elementos que pueden permitir establecer vínculos entre adultos y niños. Otra perspectiva se denominó “*clima escolar*”, teniendo en cuenta los factores institucionales que pueden influir sobre el logro académico, pensando sobre todo en las prácticas pedagógicas que favorecen los aprendizajes. La referencia a la “*convivencia escolar*”, que es la que retomamos, se relaciona con aquello que en años anteriores desde la pedagogía crítica se denominó currículo oculto, observando “*las prácticas normativas, extracurriculares y extraclase*”, al considerárseles como fuentes indiscutibles de aprendizajes y procesos de socialización (Landeros y Chávez, 2015: 30). Por esta ruta, la denominación de *convivencia democrática* vendría relacionada con una educación que retome la cuestión de los derechos humanos, la idea de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, la necesidad de generar relaciones de paz en la escuela, y sobre todo aprendizajes y prácticas basadas en la solidaridad, el respeto, la libertad y la tolerancia en las interacciones de los estudiantes (Gallardo, 2009).

La convivencia refiere, en lo más elemental, a la relación pacífica que son capaces de entablar las personas, muy a pesar de las diferencias que tengan. Esta relación se sustenta en el hecho de que los seres humanos no vivimos solos, y que al existir en conjunto compartimos espacios y recursos, por lo cual se hace necesario que establezcamos “*interrelaciones positivas y no violentas*”, a diferencia del término “*coexistencia*” que refiere solo a la relación entre individuos, pero sin que necesariamente se contemple entre ellos una interacción activa (Carbajal, 2013: 14). Así, la convivencia democrática buscaría desarrollar estas interrelaciones, apoyándose en cuestiones como el diálogo, la argumentación, el respeto a las diferencias, el derecho de todos los individuos a participar de la toma de decisiones, el respeto en general a los principios democráticos y los derechos humanos.

“... no se restringe a la creación de condiciones necesarias para el aprendizaje, o se vincula exclusivamente a una asignatura, sino que se considera un saber fundamental en sí mismo del que la escuela debe ocuparse vía la transversalidad, el ambiente y la organización escolar” (Landeros y Chávez, 2015: 31)

Siguiendo la línea de modelos minimalistas y maximalistas del ejercicio de la ciudadanía, podemos entender que existen dos enfoques básicos para la convivencia escolar: uno que apunta hacia una convivencia restringida, en la cual la seguridad de la escuela y el control de los comportamientos son lo más importante, por lo cual los programas y las normas construidas por la institución apuntan a disminuir los problemas que surjan de la interacción, a través de la formación curricular y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. Otra visión, entendida como amplia, incluye la cuestión de las relaciones democráticas en *todo* el mundo escolar, lo cual tiene como consecuencia que sea la *estructura de la participación* el elemento más relevante de esta visión, pues garantiza relaciones democráticas, pacíficas (Carbajal, 2013) y sobre todo un nivel importante de corresponsabilidad, que configura un nivel de autonomía en los estudiantes (Landeros y Chávez. 2015: 31).

Estas dos perspectivas se asocian a su vez con el trabajo de Galtung (1990), en donde se distingue entre dos modelos que intervienen en la cultura escolar, buscando generar una convivencia pacífica. La importancia de retomar la diferencia en estos modelos, gira en torno a que ello nos permite identificar hasta qué punto la política escolar concibe que se deba presentar el papel que juegan los estudiantes.

Para la visión de *la paz negativa*, el estudiante es el responsable de los conflictos y de la violencia que se genera al interior de la escuela, producto de una deficiente formación ciudadana o incluso socioemocional, por lo cual las estrategias educativas deben de centrarse en la intervención y el seguimiento del estudiante; como puede apreciarse, en esta perspectiva el alumno es el portador del conflicto. Por su parte, la propuesta de la *paz positiva* observa el problema más allá de los estudiantes, localizándolo también en la estructura de la sociedad, la cual produce situaciones de exclusión, inequidad, desigualdad, violencia, etc., que impactan en los estudiantes (Galtung 1969 y 1990); de esta postura se desprende que la escuela no debe de reproducir estas problemáticas, ni al exterior ni al interior de la institución, y que a la par de ser consciente de la manera en que estas problemáticas intervienen en la escuela (Bourdieu y Passeron, 1996; Giroux, 2004 ; Freire, 1982), se debe de permitir la apertura en la distribución del poder, y por lo tanto, en los canales de participación. Así, las prácticas democráticas se vinculan con la convivencia escolar, buscando crear ambientes en los cuales los estudiantes no sean vistos como sujetos pasivos, abriéndoles la posibilidad de que puedan desarrollar tanto conocimientos como prácticas ciudadanas, llevando a cabo una *praxis* que les ayude a entender la importancia que tiene su participación para la configuración de la cultura escolar.

Una propuesta educativa que se plantee como una prioridad la vinculación con los estudiantes, y piense esta vinculación a través de implementar oportunidades participativas que influyan en la vida escolar, solo puede presentarse en un contexto que permita el despliegue de esta, pues como bien comenta Shier (2001), no basta con que los adultos tengan una predisposición a escuchar a los estudiantes, sino que también es necesario que se establezcan canales formales que amparen y respalden esta participación.

La convivencia democrática en la escuela implica la formación de sujetos capaces de ejercer activa y críticamente sus derechos tanto para defenderse como para buscar perfeccionar las relaciones al interior de los espacios públicos (de ahí que se pueda buscar una formación ciudadana en la escuela), con capacidad para entender la participación y la organización como parte de su vida, con una propuesta académica que desde lo curricular respalde esta propuesta de convivencia y fomente valores democráticos, con estudiantes que puedan pensar el espacio común y la cultura escolar desde la perspectiva de la *praxis*, vinculándola estrechamente con los contextos a los cuales se encuentran (Landeros y Chávez, 2015: 27).

Autores como Reimers y Villegas al preguntarse sobre el significado de la calidad educativa, pensando a la misma en un sentido que trasciende una “*concepción autorreferente*” basada solo en lograr mejoras relacionadas a la evaluación del currículo (2006: 91), conciben que las competencias dirigidas hacia el ejercicio de la ciudadanía democrática son indispensables para orientar las políticas educativas en América Latina. Por ello es necesario que desde las escuelas se fomenten un conjunto de significados y de valores democráticos, pero a la par también se desarrollen “*competencias para participar políticamente de forma efectiva*”, conllevando ello al desarrollo de una cultura democrática amplia, que tenga entre sus elementos el marco para una convivencia democrática y pacífica. Esta cultura política necesitaría de competencias vinculadas a los valores democráticos (libertad, justicia, responsabilidad, tolerancia, conocimiento de las normas, etc.), las cuales a su vez requieren de ciertas habilidades y disposiciones que permitan el pensamiento crítico y autónomo de los sujetos, comunicarse, trabajar con otras personas, y “*comprender la importancia y los mecanismos de participación*” (2006: 94), entre otras, las cuales al no ser innatas hacen indispensable la existencia de instituciones como la escuela para desarrollarse, teniendo esta en específico el ingrediente, a diferencia de la familia, de ser un espacio público. Así, la educación para la vida democrática “*Debe de reflejarse en el clima del aula y de la escuela, reflejarse en la gestión y organización de las escuelas...*” (2006: 95).

Sobre esto último, la gestión y la organización de la escuela así como el clima escolar, Mejilla Acosta apunta también que las instituciones democráticas benefician la formación en habilidades y competencias cívicas, en donde la participación “real” en la toma de decisiones, las relaciones armónicas y el manejo pacífico de los conflictos deben ser una prioridad. Desde la perspectiva institucional, se propone observar especialmente la *toma de decisiones* (la manera en que se toman las decisiones y la distribución del poder), *el gobierno escolar* (que los integrantes de la comunidad participen en asuntos importantes, que existan procesos de elección), *el manejo de conflictos* (la forma y los canales por los cuales se resuelven estos), *los proyectos transversales y relaciones con la comunidad*, y *el manual de convivencia o normatividad escolar* (¿esta es producto de la participación de los actores escolares?, ¿las normas tiene un alcance más allá de regular las conductas?) (2004: 90).

Por último, y retomando específicamente la cuestión de las normas que regulan la convivencia en la escuela, siguiendo a Landeros y Chávez, las nociones

claves para analizar el sentido que tienen ellas son el *conflicto* que mencionábamos anteriormente, la *disciplina escolar*, *el sentido de las normas en la convivencia*, y *la autoridad en la construcción y apropiación de las normas* (2015: 32). En torno a la cuestión del *conflicto*, lo que se busca no es erradicarlo, pues este se mantendrá siempre como un elemento activo en la escuela, sino que se debe buscar apropiarse de un concepto amplio de paz positiva (Galtung, 1969), que entienda la necesidad de establecer mecanismos de participación para solucionarlos, y observarlos como posibilidades o áreas de oportunidad escolar que pueden solucionarse con el diálogo y la negociación (2015: 34). La *disciplina escolar*, orientada hacia el establecimiento de criterios para el mantenimiento de un orden en la escuela, sería la encargada de configurar espacios y medios de interacción al interior de la escuela, influyendo de manera vital en la socialización de los estudiantes. Esta noción debe de observarse como un recurso que permitirá mantener relaciones armónicas y democráticas en la escuela (2015: 35). El *sentido de las normas*, en donde sí se busca que estas estén orientadas en un sentido de prevención y no solo de castigo, es decir, que jueguen un papel activo y no solo reactivo para la convivencia escolar, deberían de contemplar que las mismas forman parte de la identidad institucional, que deben ser conocidas por todos los actores de la comunidad, y deben asumir como necesaria la participación de los integrantes que la componen. Este último elemento se relaciona con la *autoridad en la construcción y la apropiación de las normas*, pues para que esta tenga una autoridad que trascienda la propuesta heterónoma y transite hacia una autonomía moral (Kohlberg, 1992: 606-607), se debe de contemplar el involucramiento de los actores (Landeros y Chávez, 2015: 38), en nuestro caso, de los estudiantes. El ejercicio de autoridad puede presentar tres propuestas: la *conservadora* inclinada hacia la prescripción, mantener la tradición, el control y la obediencia, y el reconocimiento de una relación asimétrica entre actores escolares; la de *Laizze Faire* que promueve el relativismo de las normas inclinándose hacia la neutralidad, en donde la familia es la que juega el principal papel en la formación moral; y finalmente la *democrática*, que promueve la apropiación y reconocimiento de las normas sin que medien coacciones, promoviendo de nuevo la participación, y relaciones asimétricas que reconocen los derechos de los sujetos (García y Vanella; Latapí; Tenti, tomados de Landeros y Chávez, 2015: 38).

1.3. Experiencia escolar

El desarrollo de estudios que aborden la experiencia escolar está sumamente vinculado al cambio en la orientación de las investigaciones académicas en las últimas décadas, en donde los trabajos enfocados en índices y evaluaciones para entender a los estudiantes, han dejado cada vez más espacio a aquellos que buscan dar cuenta de las experiencias propias de los alumnos, para comprenderlos desde un punto de vista más profundo e integral. La experiencia vista como la construcción de sentidos por parte de los estudiantes, cobra especial relevancia para la formación ciudadana, ya que es en ella en donde se localizará el impacto integral y subjetivo respecto a la participación (que son un tipo de vivencias) que tengan los estudiantes.

Guzmán y Saucedo (2015) proponen repensar las nociones de los estudiantes o alumnos en tanto que “sujetos de experiencias”, con lo cual buscan orientar las observaciones hacia la totalidad del individuo que se forja en la escuela, ya sea con intención o sin ella, a través de los procesos de socialización. Esta perspectiva es retomada en este trabajo en razón al objeto de estudio que se ha elegido, que es analizar las experiencias participativas de los estudiantes, las cuales son solo una parte de este subconjunto diverso que son las experiencias en la escuela. Esta noción específica, que a su vez es interpretada como polisémica y diversa (2015: 1023), toma en cuenta las vivencias y los sentidos, a la par que reconoce la capacidad de los agentes de construir significados aprovechando su capacidad reflexiva.

Organizaremos la discusión en este apartado en dos ejes principalmente: uno que busque describir y vincular el concepto de experiencia en torno a la educación, partiendo de una perspectiva social, y otro que dé cuenta sobre el proceso “dialéctico” que se da entre la subjetividad y los procesos de socialización.

Dewey se nos muestra como un punto de partida inmejorable para asociar las experiencias y la participación de los estudiantes en la escuela. La importancia de la experiencia de los actores se presenta en él a través de una discusión, que hoy en día sabemos muy extendida, entre los modelos tradicionales de educación y los modelos progresivos. Los modelos tradicionales operan a través de la asignación unilateral de conocimientos, habilidades, valores y reglas por parte de los adultos (sujetos maduros), a través de la experiencia ya institucionalizada (libros, reglamentos, currículo, etc.), hacia los jóvenes estudiantes (sujetos inmaduros). Para Dewey uno

de los problemas en que está fundada la educación tradicional, es que se sustenta precisamente en esta imposición sobre el estudiante, la cual solo perfila la *experiencia* propia del adulto en el proceso educativo, sin tener en cuenta que la experiencia de la “*persona madura no tienen un valor conductual en la experiencia de la persona inmadura*”. Así, la propuesta de la educación progresiva estriba en que la educación debe contemplar este espacio de interacción de “experiencias” entre adultos y jóvenes, entre maestros y estudiantes. Dewey afirma que la pregunta fundamental es: “*cómo estas relaciones pueden ser establecidas sin violar el principio del aprendizaje a través de la experiencia personal*” (Dewey, 2003: 38), de tal manera que se fomente la participación de los estudiantes (Dewey, 2003: 35). Para lo cual se hace necesario establecer una filosofía o un conocimiento sistemático de los factores sociales que constituyen la experiencia individual, y así estar en condiciones de poder explotarla al máximo dentro de la escuela.

En el planteamiento de Dewey podemos encontrar tres elementos importantes que delinear nuestra orientación: a) el papel positivo que la “experiencia” de los estudiantes puede jugar para el desarrollo de los sistemas educativos, b) la vinculación entre la “experiencia” y la participación, en donde la segunda es inexistente sin el *reconocimiento* de la primera, y c) la necesidad de llevar la “experiencia” más allá del recurso didáctico, y trabajarla desde el análisis interpretativo.

Pasando a la descripción de lo que entendemos por experiencia, debemos comentar que ha sido una inclinación del pensamiento racional-occidental, quizás desde los tiempos de Platón, el desplazar la experiencia por la instrucción en el camino a la construcción del conocimiento⁸. Sin embargo el desarrollo de estudios fenomenológicos, y su vinculación con la corriente existencialista, le han dado a la “experiencia” un lugar importante como elemento de formación, si se quiere no a un nivel más alto que la propia instrucción, pero si proponiendo un peso compartido.

La experiencia se debe desprender, para su interpretación, de ciertos móviles de la acción como los impulsos, los hábitos o los caprichos (Dewey, 2003), pues en

⁷ Teniendo en cuenta que para Dewey la experiencia no es entendida como aquello cotidiano que le pasa al sujeto y sobre lo que este piensa, sino un contenido específico que se puede desarrollar a través de resaltar la importancia de la experiencia misma, y de los alcances que esta puede tener.

⁸ Teniendo como una de las excepciones importantes el “Emilio” de Rousseau.

ellos no se presentan elementos fundamentales como la continuidad, la reflexividad o la transformación. Dubet observa que la experiencia puede entenderse de dos maneras: como algo externo a mí, una excitación exterior que se presenta al sujeto y lo obliga a interactuar con la sociedad en algún nivel, y como una actividad cognitiva, en la cual está implícita una construcción de los fenómenos presentados a través de la reflexividad del sujeto (2011: 86).

Profundizando en su análisis, entendemos que la reflexión presenta dos lados: uno activo y uno pasivo. En el lado *activo* se encuentra el poder del agente, la capacidad que tiene este de ejercer alguna influencia sobre los fenómenos exteriores al él, la posibilidad de incentivar o iniciar una interacción; mientras que por el lado *pasivo* nos encontramos con el padecimiento y las consecuencias de haber realizado esa acción (sin entender ninguna de estas dos palabras de forma peyorativa) (Dewey, 1998).

La experiencia es vivida por el sujeto como algo externo a sí mismo, por ello Larrosa también afirma que es “*eso que me pasa*”, es decir, un acontecimiento que sucede fuera de mí. No es entendida solo como conocimiento o información que adquiero a través de la lectura de libros o periódicos. En el caso de la lectura, la experiencia vendría en la manera en que se lee y se comprende el libro, en la experiencia que tiene el sujeto de enfrentarse o presenciar el mensaje del texto. El punto clave es observar en la experiencia la posibilidad de que el sujeto se relacione con algo externo a él, y que definiendo eso que experimenta, se defina a sí mismo. El padecimiento de eso que “me pasa” es atravesado por elementos como la exterioridad de lo que se me presenta, su distancia en cuanto substancia de mí (alteridad) y los fines diferentes que busca (alienación) (2006: 88). El sujeto no solo es colocado en el plano lineal de los roles sociales, es decir en el plano estructural, sino que busca combinar este plano con el de la reflexividad (Dubet, 2011: 97).

En la parte de la reflexividad es donde se encuentra el elemento cognitivo y la capacidad reflexiva que tiene el sujeto para interpretar el fenómeno, y la propia acción que él despliega ante aquel; ello es así ya que la experiencia nos plantea el tema de la temporalidad: arroja nuestra reflexión al presente en tanto su vinculación con el pasado (aquello que experimentó es mostrado a la luz de una continuidad de experiencias que el agente ha vivido), como hacia el futuro (la experiencia misma que presencia el sujeto, es expuesta a un análisis y una interpretación en el momento de reflexionar sobre ella, sea en un ejercicio subjetivo o intersubjetivo). La

experiencia asume en el sujeto la capacidad para plantearse una continuidad en los actos que se experimentan, con lo cual se da el “principio de continuidad”, según el cual la experiencia siempre retoma elementos de experiencias anteriores y modifica la calidad de las posteriores, y por lo tanto influye sobre las realizadas en el presente (Dewey, 1998: 125; 2003: 55).

Estos elementos de *continuidad* y de *reflexividad* dotan por si mismos de una importancia genuina a la “experiencia” en el plano educativo, pues el aprendizaje desarrollado por los estudiantes bien debería (y asumimos que es la interpretación que tienen las propuestas más progresistas en esta materia) contar con estrategias y métodos que fomenten esta área. De ahí la importancia de acercarnos a su significado, para después, conociendo la operatividad de esta, poder realizar un análisis de la misma en los estudiantes, y en el caso de esta investigación, específicamente de las experiencias participativas.

La “experiencia social” por su parte, se *construye* en la combinación de los elementos activo y pasivo de la experiencia. En una ida y vuelta entre la acción y el contexto social, la cual está atravesada por la capacidad reflexiva del agente; de nuevo, esta reflexividad garantiza que el fenómeno experimentado sea transformado por el agente y que este mantenga una distancia del mismo (Dubet, 1994: 95), y por lo tanto, que la experiencia sea siempre singular y nunca general, aunque si bien comparta algunos elementos que permitan el análisis agregado de la “experiencia social” en un contexto específico, los cuales variarán en razón a la intensidad de la combinación presentada entre el elemento activo y pasivo de la experiencia.

La “experiencia social” para Dubet es entendida como “*la cristalización, más o menos estable, en los individuos y los grupos, de lógicas de acción diferentes, a veces opuestas, que los actores deben de combinar y jerarquizar a fin de constreñirse como sujetos*” (Dubet, 2007: 117). Esta cristalización nos permite pensar a un agente social que busca entrelazar su actividad y procesos reflexivos con un entorno social, el cual no se le presenta como una construcción determinante, sino como un espacio en el cual se construyen *sentidos* de prácticas. La experiencia social, o lo que es lo mismo, la experiencia que el sujeto estructura con referencia al mundo social en el cual interactúa, se compone de tres lógicas: integración, estrategia y la subjetivación, las cuales constituyen las experiencias de los actores.

Dubet presenta en su texto *La experiencia escolar*, estas tres lógicas de la acción social que componen la experiencia de los estudiantes al interior de la escuela. La *integración* orientada a la pertenencia, la *estratégica* dirigida a los intereses de los sujetos, y la *subjetivación*, abocada al distanciamiento del sujeto con la cultura o la funcionalidad de los roles (Dubet y Martuccelli, 1998). Esta experiencia escolar, que nosotros enfocamos en los alumnos, es la encargada de combinar “*las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar*” (Dubet y Martuccelli, 1998: 79). Así, resulta pertinente que nos detengamos en estas lógicas, debido a que será con ellas, y de la mano con los diferentes tipos de participación (simulación e inclusión), con las cuales observaremos las experiencias participativas de los estudiantes.

La acción de *integración* refiere a la pertenencia del sujeto a un orden específico, el cual le permite contar con un orden inicial o configurador de la realidad sobre la cual desplegará su acción y construirá su identidad, respondiendo esta lógica al planteamiento clásico de la socialización. Aquí el alumno interioriza las “*expectativas de la organización*” y busca situarse en el orden de las jerarquías escolares (Dubet y Martuccelli, 1998: 80).

La acción *estratégica* es la encargada de concebir y dirigir la acción del estudiante en relación a los beneficios que éste espera obtener en su interacción escolar, como consecuencia del entendimiento de la existencia de una lógica competitiva al interior del espacio educativo (Dubet y Martuccelli, 1998: 81). Es por medio de esta que el actor construye una “*racionalidad limitada*” en función de sus objetivos, recursos y su posición. Puede ubicarse esta lógica en aquellas acciones de los estudiantes que refieran a una anticipación de las consecuencias de sus actos, buscando canalizar estas hacia los mayores beneficios.

Por último, la lógica de la *subjetivación*, que encontramos como el grado más complejo en el desarrollo de las experiencias de los estudiantes, ya no solo apela a una integración del sujeto o a la utilización dirigida de los recursos escolares y personales, sino a la capacidad del individuo para diferenciarse de la utilidad de roles que les presenta el espacio cultural de la escuela o el “*universo simbólico*” escolar (Dubet y Martuccelli, 1998: 83).

La propuesta de abordar el papel de la socialización de la escuela desde la mirada de las experiencias escolares, y en nuestro caso de las experiencias participativas de los estudiantes, responde al supuesto de que la institución escolar ya

no cuenta con la fuerza de antaño para establecer lógicas de acción y asignación de roles homogéneos y profundos en los educandos. Por lo cual se hace necesario, sin rechazar del todo el papel de la institución escolar como formadora de sentidos, repensar esta función de la mano con el papel cada vez más relevante que tienen los estudiantes al interior de la escuela. De ahí la importancia de abordar precisamente las experiencias participativas, ya que es mediante la participación e inclusión de los estudiantes en la toma de decisiones, como la escuela puede lograr hacer frente a los problemas de la identidad escolar y, en parte, a los problemas de la deserción, que ubican como una causa, el distanciamiento que existe del mundo escolar de las identidades de los estudiantes.

Siguiendo a Guzmán y Saucedo, la experiencia se constituye a través de la vivencia y del sentido que le da a esta el sujeto. Este “dar” está marcado por la influencia “dialéctica” que mantienen tanto la vivencia como el sentido con la experiencia. Esta última se ve posibilitada en el marco de una vivencia “*como unidad indivisible entre lo exterior y lo interior*” (Guzmán y Saucedo, 2015: 1029), la cual si bien tiene un elemento subjetivo en la forma de *adquirir* o *recibir* esta vivencia por el sujeto, también está influenciada por el medio cultural o el “universo simbólico” en el cual se presenta. Esta vivencia, articulándose en la experiencia de manera temporal, logra impactar sobre futuras vivencias con las cuales se enfrenta el sujeto, mismas que dada su capacidad reflexiva, volverá a calificar de significativas (para que pasen a generar experiencias). Ahora bien, solo las vivencias significativas son capaces de posibilitar la construcción de experiencias, pues son lo suficientemente fuertes para plantearle al sujeto una situación que deba ser reflexionada, y sobre la cual requiere asumir una posición. Aquí el *sentido* es una “*manera de articular vivencia y experiencia*”, una forma de guiar el camino que emprenderá el sujeto hacia la construcción de su experiencia, muy a pesar que este “sentido”, entendido también como punto de partida, pueda verse transformado en su recorrido por la luminosidad de la misma experiencia

“Con estas nociones afirmamos que el sentido de la escuela no está predeterminado cuando los alumnos y estudiantes llegan a ella. Si bien hay orientaciones y pautas culturales (discursos, historias, emblemas, signos, prácticas) que establecen que estudiar es importante y necesario, serán los propios niños y jóvenes quienes tendrán que construir el sentido de la

escuela a partir de sus experiencias y vivencias” (Guzmán y Saucedo, 2015: 1030).

En el transcurso de la investigación buscaremos retornar una y otra vez al análisis de las experiencias participativas que construyen los sujetos al interior de organización escolar, teniendo en cuenta el marco analítico que nos propone Dubet para dar cuenta sobre las *experiencias sociales*. Esta propuesta analítica consiste en primer lugar, en describir y buscar aislar, individualmente, las lógicas de cada acción de las “experiencias concretas”, en segundo lugar, comprender el sentido de las mismas para el actor, y por último, y ya habiendo separado y analizando cada una de ellas, emprender el camino “ascendente” desde la “*experiencia hacia el sistema*” (Dubet, 1994: 100).

En el siguiente apartado discutiremos la delimitación de las experiencias que buscaremos encontrar, la participación y la toma de decisiones.

1.3.1. Experiencias participativas de los estudiantes

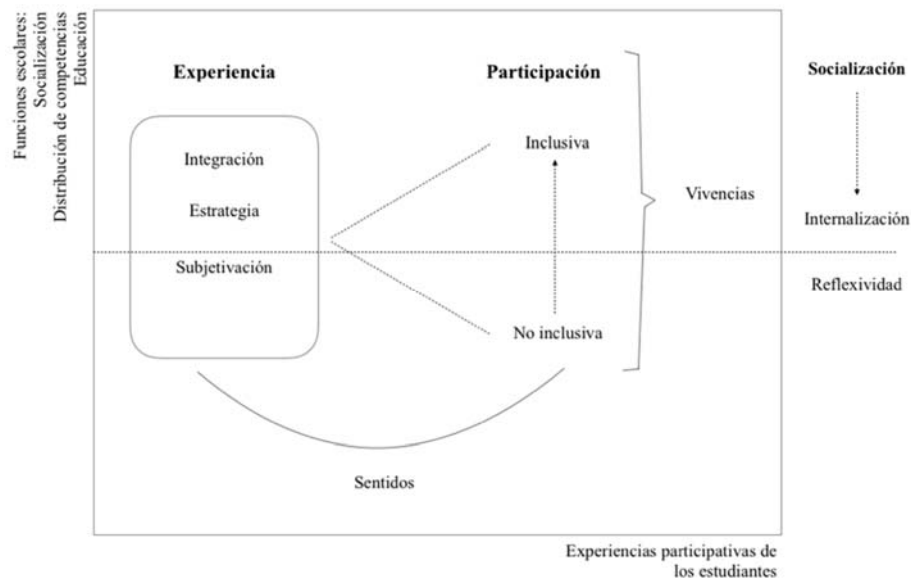
Para observar las experiencias participativas de los estudiantes, se acudió a la propuesta de la *experiencia escolar* de Dubet, retomando las distintas lógicas de acción que localiza en los actores al interior de la escuela: internalización, estrategia y subjetivación. Se concibe que estas lógicas en su conjunto configuran la experiencia de los estudiantes que se enfoca en este estudio, presentando variaciones en torno a su edad, sus capacidades cognitivas, la posición que ocupan en la escuela, el nivel de control, la propuesta educativa, entre otros. Así, se desarrolla el estudio en esta dirección teniendo en cuenta que es necesario enfocarse en las experiencias de los individuos para saber qué es eso que la escuela fabrica, intentando “*comprender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos*” (Dubet y Martuccelli, 1998:86).

Se observan a través de estas lógicas de acción las experiencias participativas de los estudiantes, vinculándolas en el análisis al continuo participativo que se encontró en la acción inclusiva o no inclusiva de los estudiantes al interior de las dimensiones escolares que presentan esta oportunidad: servicio social, normatividad,

diseño institucional y la sociedad de alumnos. Para analizar solo desde la perspectiva de “posibilidad” de convivencia, el *espacio escolar* de la escuela.

A su vez, las experiencias participativas forman parte de los procesos de socialización que se dan en la escuela, los cuales se componen, por una parte, de la influencia (conocimientos, habilidades, roles, competencias, sentidos, etc.) que la institución es capaz de ejercer mediante diversos espacios sobre los estudiantes; y por otra parte, refleja la capacidad del sujeto para dar un sentido subjetivo a lo socializado. La propuesta de Dubet de pensar la *subjetivación* de los estudiantes, responde al adelgazamiento en la influencia que ejerce la institución escolar sobre los estudiantes, pero sin que de ello se desprenda la inexistencia de procesos de socialización, sino el mayor énfasis que se debe poner “*en la actividad de los actores para la construcción de sus experiencias*” (Dubet y Martuccelli, 1998: 63).

Por último, las experiencias participativas son recursivas y acumulativas, es decir, las vivencias de las cuales es participe el sujeto generan sentidos al ser afrontadas (reflexivamente) por la subjetividad, generando con ello experiencias particulares, las cuales se acumulan en un continuo que vuelve sobre vivencias posteriores, sean estas experiencias similares o no (Guzmán y Saucedo, 2015).



1.4 Jóvenes estudiantes en Educación Media Superior

A continuación exponemos brevemente la categoría de *jóvenes estudiantes* que se retoma en este trabajo, a través algunos de los estudios específicos sobre educación media superior que se han realizado en la última década. Dejando la cuestión de la descripción de los indicadores educativos (cobertura, eficacia terminal, deserción) para el capítulo 2, en donde se abordara de la mano con el análisis del sistema normativo y la situación de la EMS. El objetivo de este acercamiento es ubicar con mayor claridad al referente empírico que estamos abordando, para así entender las realidades con las cuales conviven y el sentido en el cual podrían orientarse sus actividades al interior de la escuela.

La investigación sobre los estudiantes de EMS en las últimas décadas ha visto un incremento en las investigaciones que se ha realizado. Recientes trabajos, buscando presentar las perspectivas, identidades, sentidos o experiencias de los estudiantes, han incluido dentro de su análisis la perspectiva de “juventud”, generando así la categoría de “*jóvenes estudiantes*” (Weiss, 2012a).

Para ello fue indispensable el desarrollo de investigaciones que trabajando desde la perspectiva de las “culturas juveniles” (Reguillo, 2003), lograrán presentar a la juventud no como una configuración social homogénea, sino como un concepto polisémico e independiente, y que no observara en el estudiante a un sujeto fuertemente determinado por los procesos biológicos a los cuales se enfrenta, o por el sesgo de considerarlos incapaces de tomar decisiones. La perspectiva biologista o si se quiere de dominación adulta, naturalmente implicó que por años los estudios sobre la juventud se convirtieran en un apéndice más de otras teorías “estructurales”, dejando claramente la voz de los estudiantes relegada.

Así, se hizo más factible localizar a la juventud en una categoría sociocultural (Bourdieu, 2002; Guillen, 1985), abocándose a un objeto de estudio amplio y diverso, y desde un inicio plantearse el reto de la heterogeneidad de este grupo, así como los múltiples sentidos del concepto. Este salto en la teoría de la juventud, permite que los estudios y las visiones del campo se amplíen y comiencen “*a diferenciarse las explicaciones conceptuales sobre la multiplicidad de los grupos juveniles*” (Pérez Islas, 2008: 10).

Con la categoría “jóvenes estudiantes” se busca utilizar una perspectiva integral para observar a los estudiantes, es decir, no verlos solo en su calidad de alumnos, sino en su doble condición de ser estudiantes y jóvenes (Weiss, 2012). Al incluir esta característica fundamental de “juventud” en los estudios de los alumnos, se presta atención a las *distintas realidades que viven los estudiantes en los procesos de socialización* y subjetivación al interior de la escuela.

Como hemos observado, los jóvenes estudiantes de EMS en México presentan diferencias, sobre todo en lo relativo a las diversas modalidades de bachillerato que existen en el país, de las cuales hablaremos en el siguiente capítulo. Sin embargo, es posible identificar en la literatura nacional un fuerte aprecio por parte de los estudiantes hacia la institución educativa (independientemente del subsistema), en contraposición a los resultados de investigaciones de otros contextos que hablan sobre la existencia de un declive institucional de la misma (Dubet, 2006; Obiols y D. Segni de Obiols, 1995). Los jóvenes estudiantes de bachillerato en México presentan una valoración positiva hacia la realización de los estudios de educación media superior, aunque bien mencionan las dificultades que intuyen se encontrarán para obtener un trabajo adecuado al terminar sus estudios. Esta mirada positiva de la educación media superior, quizás pueda encontrar una explicación en la reciente incorporación a gran escala que se está buscando tener en este nivel, y que sin duda es un punto clave de influencia para la manera en que estos jóvenes participan de una experiencia educativa.

Los estudiantes (principalmente los urbanos) contemplan sus estudios de bachillerato desde diferentes perspectivas o significados. Valoran sus estudios como una posibilidad de continuar con una formación superior, como un medio de movilidad económica y social, como “espacio de vida juvenil”, como posibilidad de enfrentar la condición de género, como un medio para desarrollar autoestima o como un desafío a las críticas de la familia o los amigos (Guerra y Guerrero, 2012: 36).

Por su parte, los estudiantes pertenecientes a *zonas rurales o semi-urbanas* suelen compartir estas mismas expectativas (70% apela a la movilidad social), aunque presentan diferencias, como por ejemplo en el significado de la escuela como “espacio de vida juvenil”, que solo se menciona en el 7% de los entrevistados. Las diferencias, entre estos dos grupos, se pueden observar en aquellos denominados como “nuevos estudiantes”, es decir, los que son la primera generación de su familia

en estudiar, en donde se pueden encontrar nuevos significados, ya que observan sus estudios como un recurso para la solidaridad familiar o intergeneracional, en donde se puede apreciar a este “joven estudiante” como hijo (Tapia, 2012: 80).

En estos estudios se ha reparado en el tema de la escuela como “*espacio de vida juvenil*”, en el cual los estudiantes interactúan de manera libre entre ellos, tocan temas de interés que difícilmente comparten con otros sujetos (padres o los maestros), establecen relaciones de amistad o de noviazgo, se entretienen o socializan información que nada tiene que ver con los estudios que se desempeñan al interior de la escuela. La comunicación que se da en este espacio entre los jóvenes es especial y en “su” propio lenguaje, a la par que se presenta como un núcleo alternativo a la familia, la calle o el trabajo, desarrollando un sentido de pertenencia particular (Guerra y Guerrero, 2012: 41; Hernández, 2012; Grijalva, 2012); lo anterior llega al punto de que la elección de la escuela muchas veces se encuentra condicionada a las expectativas de convivencia que se esperan al interior de la misma (como se observará en el análisis). Autores como Ávalos Romero se han aventurado a proponer la categoría de “*socialidad juvenil*” para describir la intrusión que vive la escuela por parte de la vida juvenil en el espacio escolar, retomando el concepto de socialidad de Maffesoli para explicar el disfrute y el gusto por vivir que puede presentarse en estos espacios, en donde dicha interacción no se encuentra limitada a los distintos lugares escolares extra-curriculares, sino que se presenta también al interior de los mismos salones (2012: 100).

El hecho de que el enfoque de las investigaciones de los últimos años haya logrado incluir a las voces de los estudiantes, ha generado la posibilidad de observar nuevas experiencias que parecen presentarse en la preparatoria, y con ello también una diferente manera de buscar, desde la escuela, incentivar la participación estudiantil. Eduardo Weiss, siguiendo estudios de la teoría social francesa, ha comentado que los jóvenes estudiantes viven hoy en día un proceso cada vez más acelerado de subjetivación, en donde son capaces de distanciarse de los roles y de las expectativas que las diferentes instituciones sociales, a través de los procesos de socialización, esperan obtener de ellos. Estos jóvenes se reclaman así mismos el derecho a desarrollar sus propios gustos e intereses, y a modificar, una vez interiorizadas, las normas y los valores buscados por la escuela. Presentan un gran sentido de agencia, el cual combinan con un conocimiento sobre sí mismos, reflexionando estratégicamente sobre aquello que esperan por parte de los “adultos”

(Weiss, 2012b: 139). De ahí la pertinencia de que se considere en el presente estudio, la importancia de los procesos de socialización para la formación del estudiante, así como el papel de su subjetividad, ya que

“Las identidades se construyen en un doble proceso de socialización (internalización de normas y valores) y de subjetivación (emancipación y elaboración de normas y valores propios), sobre todo al convivir con otros (sociabilidad)” (Weiss, 2012b: 141).

Así, la experiencia social es aquí considerada en buena parte como el resultado del trabajo de los sujetos, pues estos son los que *“definen situaciones, establecen relaciones, despliegan estrategias, configuran significaciones través de las cuales se construyen así mismos”* (Guerrero, 2012: 125). Como bien se ha mostrado en diversas investigaciones, es través de las experiencias de vida de los estudiantes que se ajusta el valor y la vivencia que se tiene de la escuela, pues al existir una influencia, y sobre todo una relación directa entre estas experiencias de vida y la subjetividad de los alumnos, la escuela no puede ser unilateralmente determinante en si misma (Saucedo, 2007: 42), y se ve obligada a negociar y convivir en el día a día con la realidad social y cultural que porta cada integrante de la comunidad escolar. Si bien en el presente trabajo no hemos utilizado una metodología de historias de vida, si reparamos en esos procesos debido a que atraviesan la realidad del estudiante, independientemente desde la perspectiva que se quiera enfocar a la misma.

El análisis de la experiencia participativa de los estudiantes debe de contemplar el nuevo papel que desempeñan los educandos; nuevo papel no solo en el sentido de que estos hayan incorporado recientemente algunos elementos distintos, sino también debido a que la mirada del investigador se ha ampliado respecto a la importancia que juega el elemento subjetivo en ellos.

La experiencia participativa de los alumnos en la escuela se construye no solo dentro del salón de clases, lugar hacia el cual se ha buscado confinar clásicamente los estudios que abordan a los estudiantes, sino también en otros intersticios de la escuela como las banquitas, la cafetería, las áreas verdes, las canchas o extensiones escolares en el momento de realizar el servicio social. La manera en que están configurados estos espacios puede incitar un tipo distinto de calidad participativa en los estudiantes, ya sea desde la existencia o inexistencia de estos espacios (Fielding, 2011) o por la actividad que despliegan las autoridades en el mismo (Fuentes, 2007:

159), ambos elementos son especialmente apreciados por los estudiantes, al ser cuestionados en torno a las diferencias que logran encontrar entre la vida escolar en la secundaria y el nivel de participación que en ella tenían, en comparación con la preparatoria.

Por otra parte, y pensando en aquellos elementos específicos que viven los estudiantes de bachillerato y que sin duda inciden sobre las experiencias participativas de los mismos, Guerrero Salinas en su trabajo *Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato* da cuenta sobre la percepción que tienen los jóvenes estudiantes de la transición que vivieron al pasar de la secundaria a la preparatoria, mostrando las distancias que existen entre estos dos niveles. La autora observa en el bachillerato un “*nivel educativo marcado por la transición*”, en donde la conjunción de distintos elementos pueden dar direcciones diversas a la vida adulta de los estudiantes, cobrando para ellos especial importancia en la toma de sus decisiones, pero en donde siempre la escuela es vista como un recorrido que “*enriquece sustancialmente la experiencia de la vida*” (2012: 127). En el proceso de transición dado entre el paso de un nivel educativo a otro, uno de los principales elementos identificados (“transición curricular” (Gimeno, 1997)) es la “*flexibilidad*” que presenta la EMS en *comparación* con la educación básica, en donde el seguimiento y el *sistema coercitivo* son una constante (2012: 128). De la mano con esta flexibilización, también se encontró en las narrativas de los estudiantes la percepción de “*mucha gente nueva*”, que corresponde al hecho de que la homogeneización existente en la secundaria se rompe en la EMS, en donde los estudiantes comienzan a construir su personalidad en torno a un mayor espacio de diferenciación (2012: 130). Otro rasgo importante, y que en mucho responde al ejercicio comparativo entre el nivel de EMS y la EB, fue el desarrollo de las nociones de “libertad”, “responsabilidad” y “autonomía” en esta etapa formativa, estructuradas en torno a la capacidades que desarrollan al tener ante sí diversas prácticas posibles, que hacen necesario que reflexionen de manera libre sobre cómo asumirán sus responsabilidades académicas y sociales al interior de la escuela⁹.

⁹ La opinión de los bachilleres sobre las diferencias que presenta la educación secundaria y la de la preparatoria, gira en torno al cambio en cuestiones como una mayor exigencia, responsabilidad y libertad (Pogliaghi, Mata y Pérez, 2015: 52).

El papel que juegan las nuevas responsabilidades con las cuales se topa el estudiante en este nivel educativo (variando también según la modalidad en la cual se estudie), así como las diferentes estrategias (Dubet y Martuccelli, 2010a) que pueden utilizar para “salir al paso” en su recorrido escolar, tienen mucha importancia para la configuración de elementos como la responsabilidad y la autonomía. Acciones como “*pinterase*” una clase, pueden convertirse en una espada de doble filo, ya que si por un lado se aumenta la diversión y la interacción con los compañeros, por el otro se descuidan los estudios, y como comenta Velázquez “*a mayor cantidad de desmadre y destaparse aumenta la alegría y la diversión, pero disminuyen las calificaciones*” (2007: 60).

Este tipo de problemáticas en torno a un recorrido lineal y “esperado” de las trayectorias escolares, tiende a generar una dimensionalidad distinta del tiempo en la preparatoria. En este nivel el *tiempo* se bifurca en dos tipos: en aquel que pasa inadvertido por estar sumido en actividades lúdicas, el cual pasa rápidamente y es flexible, y otro que posee la implacable temporalidad de la institución, y que presenta un punto de quiebre que reconfigura las trayectorias escolares (Guerrero, 2012: 136).

Es importante señalar que los jóvenes estudiantes se encuentran en su experiencia educativa frente a diversas decisiones que en cierta medida son nuevas para ellos, y frente a las cuales uno de sus principales referentes son los “*compañeros*”¹⁰. En este nivel los estudiantes deben negociar y decidir cómo distribuir el tiempo en las dos principales actividades en las cuales se desenvuelven, por una parte la diversión y por otra parte los estudios (Hernández, 2012); esta decisión es nueva precisamente porque en la secundaria se carecía de ella al existir una coacción fuerte por parte del cuerpo escolar. Ello es fundamental para toda la experiencia escolar, pues en torno a esta decisión se han encontrado diferentes tipos generales de estudiantes¹¹.

¹⁰ Los estudiantes encuentran sus amistades y relaciones de noviazgo principalmente en la escuela (94.9% y 80.2% respectivamente) (Pogliaghi, Mata, Pérez, 2015: 106), mientras que el 70% de los jóvenes afirman confiar en ellos (INE, 2015).

¹¹ Los *estudiosos* que regulan su comportamiento, se enfocan en los estudios sin la necesidad de que nadie les llame la atención y desarrollan elementos identitario como el respeto hacia los maestros; los *orientados a la diversión*, a los que les importa más divertirse que estar en la escuela, desarrollando estrategias para aprobar

Por último, mencionar que el estudio de los jóvenes ha mostrado en la literatura internacional una serie de paradojas que viven estos grupos. Por una parte son la generación que más acceso tiene a la educación, sin embargo tiene pocas opciones de empleo, o cuando se tienen, estas no alcanzan sus expectativas; tienen más acceso a la información pero a su vez menos acceso al poder; buscan ser más independientes y autónomos pero los marcos estructurales no les presentan condiciones para cristalizar esto; presentan una importante adaptabilidad al cambio productivo pero se encuentran separados de este, por mencionar algunos (EIJ, 2013: 20). Esto, en lo que respecta al plano de la educación media superior, plantea el reto a las instituciones y al Sistema Educativo Nacional (SEN), de generar una propuesta académica acorde a las identidades de los jóvenes, a las necesidades de este grupo (estructurales) y a que se establezca una estrecha vinculación entre escuela y empleo.

las materias sin esfuerzo; y por último los *estrategas*, que deciden invertir en los estudios solo el tiempo necesario para salir bien, y acomodan su comportamiento de manera diferenciada según este dentro del salón de clases o este fuera del mismo (Grijalva, 2012).

Capítulo 2. La Educación Media Superior en México. El caso de la Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas (PFLC)

En este segundo capítulo se abordan cinco cuestiones. En primer lugar se le da continuidad a la descripción de los jóvenes estudiantes desde una perspectiva sociodemográfica, que contextualice la situación en la cual se encuentran estos actores en el plano de las oportunidades educativas, pero a la vez también se expone, a través de la revisión de encuestas, la relación que los mismos mantienen con elementos que forman parte de la participación social y la relación con las instituciones. Ello permitirá redondear, desde estos ángulos, el perfil de los estudiantes que ingresan a la educación media superior.

En segundo lugar se da cuenta de la situación de este nivel educativo, observando las cuatro principales problemáticas que se enfrentan: cobertura, equidad, calidad y diversificación de la oferta.

En tercer lugar se pasa a abordar la situación de la normatividad en la EMS en México, realizando el análisis desde a la luz de la Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes en sus apartados de derecho a la educación y el derecho a la participación, pensando sobre todo en la armonización legislativa que se debería de presentar en otros documentos que norman a este nivel educativo.

En cuarto lugar, se describe de manera general los elementos físicos e institucionales en los cuales se enmarca la preparatoria, y se da cuenta principalmente de los dos modelos educativos que existen al interior de la PFLC: el bachillerato general, que retoma el apartado anterior referente a la RIEMS, y el bachillerato internacional que cuenta con su propio Programa, el cual se expone a grandes líneas.

Y por último, se presenta el diseño metodológico que se siguió, así como el instrumento (entrevista semiestructurada) que se utilizó.

2.1. Condiciones demográficas y sociales de los estudiantes de bachillerato en México

Los jóvenes en edad de cursar la educación media superior (15 y 17 años) forman parte de un conjunto poblacional clave para el desarrollo de nuestro país, que si no es debidamente atendido en las necesidades sociales, económicas y culturales

que presenta, el resultado de su existencia (bono demográfico) puede resultar adverso en décadas posteriores, ya que este grupo “*contará con un perfil educativo aún insuficiente, oportunidades laborales precarias*” (CNP, 2010: 17).

Hacia el año 2010, el Consejo Nacional de Población reportó que la población jóvenes en nuestro país era de 20.2 millones de jóvenes entre 15 y 24 años, de los cuales 10.4 millones eran adolescentes. Esta población juvenil representaba el 18.7% de la población. De este total de jóvenes en el año 2008, y observando el tipo de pobreza de hogar, se encontró que el 15% padecía pobreza alimentaria, 21.6% de capacidades y 44.5% pobreza de tipo patrimonial (CNP, 2010: 77). Esto nos muestra que casi la mitad de la población joven en el 2008 vivía en hogares que no tenían la capacidad para garantizarles un consumo básico de alimentación, vestido, salud, transporte público y educación, teniendo como consecuencia el aguzamiento de la desigualdad y la falta de oportunidades, las cuales impactan en las posibilidades de continuar con sus trayectorias académicas. Desafortunadamente esta tendencia parece no haberse reducido drásticamente en los años posteriores, según el Informe del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social del año 2015, para el año 2014 la pobreza afectó al 42.3% (21.4 millones) de la población menor de 18 años, de los cuales 11.5% se encontraba en pobreza extrema; lo anterior en un marco contextual en donde la pobreza aumentó en 2 millones para toda la población con respecto del año 2012, para llegar al 46.2% (CONEVAL, 2015). Por otro lado, hacia el año 2012 el 22% (29.3 millones) de los jóvenes en América Latina y el Caribe (AL y C) declararon no encontrarse ni estudiando ni trabajando (Espíndola y Espejo, 2015: 26), en donde México cuenta con un promedio menor al de la media 20.5% en comparación con el 22% de AL y C. Esto nos presenta un escenario en donde la inclusión educativa de los jóvenes es vital, si se aspira a que estos logren superar la brecha de la pobreza y la falta de oportunidades.

A pesar de la situación económica que se vive, las expectativas de vida de los jóvenes se mantienen en su mayoría optimistas hacia el futuro, pues 59.7% de los jóvenes consideran que tendrán mayores oportunidades que sus padres para conseguir un trabajo, y un 68.1% considera que tendrá una mejor educación; lo anterior debe leerse a la luz de una mayor incertidumbre en torno a la concreción de proyectos, ya que solo un 17% se siente seguro de realizarlos (ENVJ, 2012: 126), y

cerca de la mitad afirma preferir enfocarse temporalmente en el presente (ENVJ, 2012: 174). La Encuesta Infantil Juvenil 2015 encontró que los jóvenes consideran que cuando sean mayores vivirán mejor que ahora en una proporción de 87.1% a 12.9%. Esto no es una cuestión específica de nuestro país¹², el “Índice de expectativas juveniles” realizado por la 1º Encuesta Iberoamericana de Juventudes en el 2013, tuvo como conclusiones que dos tercios de la juventud ve de manera optimista el futuro (sus expectativas a futuro son más optimistas que las del presente), los jóvenes tienen más confianza en las capacidades propias que en el entorno en donde pueden desarrollar estas, las “*crisis nacionales*” parecen no impactar en sus expectativas, y esperan mejoras en áreas como educación, medio ambiente, corrupción y desigualdad (EIJ, 2013: 77).

El que en la EIJ se haya encontrado como una conclusión que la variable “*crisis nacionales*” no tenga una correlación con las expectativas juveniles en América Latina, es de llamar la atención (aparte de la mala economía y la poca representación política) con respecto a la consciencia sobre la inseguridad. En lo relativo a México, la inseguridad es considerada por los jóvenes como el segundo problema que enfrentan, por encima de cuestiones como el trabajo, desempleo o la misma educación (ENVJ, 2012: 153), lo cual a su vez ocasiona que el tejido social sufra escisiones en la confianza interpersonal de los jóvenes, de los cuales 44.1% considera en su mayoría que la gente “se interesa solo en su propio bienestar” (ENVJ, 2012: 156). Estos elementos tienen influencia sobre las experiencias participativas de los estudiantes, pues es en torno a este universo simbólico y valorativo que los jóvenes se plantean sus acciones, el valor de las mismas y sus alcances. Sobre la confianza de los jóvenes en las instituciones según la EIJ, México es la zona en la se concentra la menor confianza en las instituciones, encontrándose todas por debajo del 15% (policía, gobierno, políticos, justicia, medios de comunicación, universidad, religión, democracia), teniendo una importante

¹² El reporte del Latinobarómetro 1995-2015 encontró que la población en América Latina tiene una baja satisfacción con la democracia (37%) y con la economía (25%), pero mantiene una satisfacción con la vida elevada (77%). México por su parte, en la población en general, presenta una satisfacción de vida del 76%, con la democracia de 19% y con la economía del 13% (2015: 80).

diferencia con Centroamérica, en donde la confianza en la universidad está en cerca del 50% (2013: 49).

En materia de participación política encontramos que los jóvenes mexicanos tienen un bajo interés en la política, 43.2% afirma que no le interesa en lo absoluto, mientras que solo el 9.5% se manifiesta interesado en ella (ENVJ, 2012: 260). Esta información es consistente, pues el 90% de los jóvenes afirman nunca haber participado en alguna actividad política que involucre firmar peticiones, quejarse de las autoridades, manifestarse públicamente, participar en marchas, escribir una petición al gobierno, participar en una campaña electoral o en una huelga (ENVJ, 2012: 284); incluso en materia de participación electoral, el grupo de jóvenes que va de los 20 a los 29 años, es el grupo que menos vota (52.11%), cuando el porcentaje de 18 a 19 años representa una excepción en el nivel de votación con el 62.3%, lo cual se atribuye a la novedad que representa para ellos la oportunidad de votar (IFE, 2014: 62). Esta baja participación de los jóvenes es consecuencia del alcance que ellos asumen que tienen en la toma de decisiones en la sociedad, pues al 71.7% se muestra en desacuerdo respecto a tener alguna influencia sobre las acciones del gobierno (IFE, 2014: 106). Por su parte, en la Encuesta Infantil Juvenil, se reporta que cuando estos actores son cuestionados respecto a cuáles podrían ser algunas soluciones para lograr construir un México de paz y justicia, se encuentra que la libertad de expresión es la primera opción (69%) y más de la mitad afirma que “es necesario que el gobierno nos tome en cuenta en las acciones para mejorar al país” (INE, 2015: 52). De nuevo esta pobre realidad participativa de los jóvenes no es exclusiva de México, ya que según la EIJ en ningún país de la zona se puede encontrar una calificación, ya sea excelente o buena, superior al 20% sobre la participación, mientras que la calificación “regular” en México representa el 60% (2013: 55); en este mismo informe el índice de expectativas juveniles fue de 60.4% por encima de cuestiones como la corrupción, pobreza, violencia, desigualdad o el medio ambiente (2013: 71); mientras que la expectativa de educación fue de 65.4%, solo superada por las expectativas en la propia vida (70.5%).

Por su parte, y como ya habíamos comentado con anterioridad, la escuela, y en específico la educación media superior, es bien valorada en México por los estudiantes. Más de la mitad de los jóvenes afirma que estudiar les va a redituarse en

un buen trabajo y un 17% dice que tendrá un buen impacto en su desarrollo personal (ENVJ, 2012: 61), siendo la educación la condición más importante para tener éxito en la vida (52.2%) (ENVJ, 2012: 178). En el informe realizado por Pogliaghi, Mata y Pérez Islas para la educación media superior (CCH y ENP) se encontró que el principal motivo para estudiar el bachillerato es continuar una educación universitaria (35.8%) o superarse personalmente (26.2%) (2015).

Del otro lado, entre las razones que se encuentran para abandonar los estudios, los problemas académicos representan la primera opción con un 23.7%, a los cuales se les podrían sumar los problemas emocionales (12.3%) y la pérdida de motivación o interés por los estudios (8.7%) (Pogliaghi, Mata y Pérez Islas, 2015: 68), por mencionar aquellos sobre los cuales la escuela media superior implementa programas de retención (“Construye T”, “Síguele, caminemos juntos”). La ENVJ, que incluye la opción de problemas económicos en la encuesta, encuentra que el 42.5% abandona por esta cuestión, mientras que el 22.6% lo hace porque no le gusta estudiar, y 11.2% por considerar en ese momento que sus estudios han terminado (2012: 62).

La mayoría de los estudiantes prefieren continuar con una carrera profesional o una licenciatura (67.9%), y no terminar solo en la carrera técnica que otorga el bachillerato (25%) (ENVJ, 2012: 67), lo cual mantiene relación con los resultados sobre el tipo de bachillerato que cursan los jóvenes, ya que la mayoría de los estudiantes en AL y C se encuentran en el bachillerato General (88.5%), siendo los países que poseen una presencia más significativa de estudiantes inscritos en educación técnica Guatemala, Chile, Ecuador, Salvador, Costa Rica y México (16.6%) (Espíndola y Espejo. 2015: 30).

2.2. Educación Media Superior en México

Siguiendo a Székely, contemplamos que son tres los problemas fundamentales de la educación media superior: la cobertura¹³, la equidad y la calidad.

¹³ Mientras que la educación preescolar y la educación básica tendrán en los próximos años un decrecimiento en la demanda de sus servicios debido a la reducción de sus grupos poblacionales, la educación media superior tiene el reto directo e infranqueable de ampliar la cobertura educativa, no solo a la luz de la

A ello se agrega otro que desde esta perspectiva, y a razón de las últimas reformas y acciones educativas que se han tomado, cobra especial importancia: la cuestión de la diversidad en la oferta educativa. Cabe mencionar, que la investigación y la implementación de políticas públicas hacia este sector en los últimos años ha respondido al hecho del aumento de la demanda que vive la educación media superior, pero también en razón a la institucionalización de la obligatoriedad, uniéndose a la educación preescolar y básica (primaria y secundaria).

Antes de abordar estos problemas, debemos comentar que la obligatoriedad de la EMS ha generado una serie de implicaciones al Estado y al Sistema Educativo Nacional (SEN). Al Estado le ha representado, en lo inmediato, una mayor disposición presupuestal en materia de recursos humanos (contratación y formación de personal docente y directivos), materiales, en la infraestructura y el equipamiento. Por el lado del SEN, podemos encontrar elementos que deben de tomarse en cuenta y muchas veces no se observan: aún no se logra la cobertura universal en educación básica; por la edad de los jóvenes que cursan el bachillerato, se debe de considerar la dificultad de los padres para asegurarse que sus hijos cursen la EMS; el Estado debe ser consciente del costo que representa para las familias el mandar a los jóvenes a la escuela, y reforzar la gratuidad del servicio y apoyarse en otras políticas; la necesidad de establecer una oferta curricular que garantice un mínimo de aprendizaje común que logre enfrentar las desigualdades que se generan por cuestiones económicas, socioculturales, etc.; desarrollar políticas educativas que permitan vincular más el campo laboral con el educativo, tanto para que los estudiantes cuenten con experiencia laboral al salir de la escuela, como que cuenten con espacios que demanden de sus servicios; y por último, tener presente que la demanda en la EMS aumentara en los próximos años (INEE, 2011: 15-17).

A pesar de que la cobertura en el sistema educativo mexicano ha aumentado del año 2000 al 2014 (1.7 millones) (INEE, 2015: 70), este rubro sigue siendo un problema importante para este nivel educativo, impactando sobre el desarrollo de la sociedad. La tasa de matriculación a nivel nacional para el grupo de edad de los 15

obligatoriedad de este nivel, sino también debido a la existencia de una demanda que sobrepasa en estos momentos su oferta.

los 17 años para el 2014 fue de 62.7%, lo que nos arroja poco más de un tercio (2 513 396) de jóvenes, en edad de hacerlo, que no se encuentran estudiando la preparatoria (INEE, 2015: 234), lo cual sería en términos netos, y para darnos una idea de la dimensión del reto, una cantidad mayor a los habitantes con los que cuentan Estados como Jalisco o Tabasco. Por otra parte, si observamos la tasa de matriculación educativa nacional por edades, que van de los 3 a los 17 años en el 2014 (en las cuales se estipula la obligatoriedad de la educación: preescolar, educación básica y educación media superior), también podemos apreciar la situación que enfrenta la EMS en materia de cobertura y retención. En la edad que va de los 5 a los 12 años podemos observar tasas de matriculación¹⁴ superiores al 100%, pero a partir de los 15 años (edad en que inicia la EMS) la tasa cae a 70.8%, para acabar en un 57.1% hacia la edad de los 17 años (INEE, 2015: 237). Por su parte, la tasa de cobertura neta a nivel nacional¹⁵ es de 54.8% en EMS, la cual supera Baja California solo por 1 punto porcentual (INEE, 2015: 241). Lo anterior nos muestra no solo la baja cobertura que existe¹⁶ en la población mexicana, sino también el problema que enfrenta el bachillerato para ser una opción real para los egresados del nivel básico, así como para lograr mantener dentro de sus planteles a los estudiantes ya inscritos en la EMS, ya que en el lapso que va del ingreso al egreso de bachillerato se pierden 16 puntos porcentuales. Una vez más, en los datos del INEE podemos encontrar que la tasa de aprobación¹⁷ para el año 2014 en la EMS a fin de curso es de 68.5% (2015: 256), lo cual también nos habla de la necesidad de implementar estrategias educativas que puedan responder a las necesidades y los intereses de los estudiantes, y así *“desarrollar un concepto de identidad avanzada que signifique empatar la identidad del nivel de educación media superior con la identidad -*

¹⁴ Número de alumnos inscritos en el sistema educativo escolarizado, en el grupo de edad idónea o típica para cursar educación media superior al inicio del ciclo escolar por cada cien niños o jóvenes de la población en el mismos grupos de edad.

¹⁵ Número de alumnos en edad idónea o típica para cursar educación media superior, inscritos al inicio del ciclo escolar, por cada cien personas de la población en esas edades.

¹⁶ Según el Panorama Sociodemográfico del 2015 realizado por el INEGI (2015), el porcentaje de la población mexicana que cuenta con la EMS sería del 21.7%, en contraste con el 53.4% con el que cuenta la educación básica.

¹⁷ Número de alumnos aprobados por cada cien alumnos que están matriculados al final del ciclo escolar.

necesidades, visiones, requerimientos- de los jóvenes que están en la edad de cursar este nivel” (Bracho y Miranda, 2012: 194)

En el contexto local de Baja California, la tasa de matriculación de la EMS (15-17 años) es de 62.6%, quedando poco más de la tercera parte de jóvenes en este rango de edad fuera de la escuela (INEE, 2015: 236). Lo expuesto no es una situación aislada de otras entidades, como hemos comentado, pues a nivel nacional el porcentaje de la tasa de matriculación en el ciclo escolar 2012-2013 (ciclo escolar a partir del cual la educación media superior es obligatoria) solo subió 0.2% respecto al ciclo de 2011-2012 (INEE, 2015: 239), quedando en 62.7%. Por otra parte, la **tasa de aprobación general** que se presenta en el Estado de Baja California en este nivel educativo es de 84.2%, encontrándose por debajo de la media nacional que es de 85.3% (INEE, 2015: 258), mientras que la tasa de aprobación obtenida mediante la diferenciación de sostenimiento y control administrativo, le da a los planteles federales y centralizados (en donde se encuentra la PFLC) una tasa de 78.2%.

En la cuestión de la equidad de la educación podemos observar diferencias en torno al contexto de las localidades y a la posición económica de las familias, las cuales se agudizan cuando avanzamos en el nivel educativo que se estudie. En EMS el acceso a la educación no se encuentra homogéneamente distribuido en la sociedad mexicana. Si tomamos como punto de partida la condición económica de las familias mexicanas y su relación con las posibilidades educativas, encontramos que en el quintil 1 (el más desfavorecido) el 53.1% de jóvenes entre 15 y 17 años se encuentra estudiando la educación media superior, mientras que el quintil 5 (el más favorecido) cuenta con el 80.9%, por lo cual se afirma que es *“entre las familias con menores recursos, cuyos padres cuentan con una escolaridad más baja, donde hay mayores posibilidades de abandono”* (tomando la base de datos del 2008 del INEE, Villa, 2014: 36). Ahora bien, si partimos del análisis sobre el acceso a la educación según el tamaño de la localidad, encontramos que en las localidades urbanas el rezago en la EMS es de 21% mientras que en las zonas rurales es del 50.9% (Villa, 2014: 36 con fuente del INEE 2011); siguiendo esta misma lógica, mientras que el grado de educación en las zonas rurales es de 8.4 años, en las zonas urbanas es de 10.3 años (casi 2 años más) (INEE, 2015: 112). De nuevo, a nivel de las entidades federativas en EMS la diferencia también puede ser marcada, pues al tiempo que algunos Estados

se encuentran por debajo de la media nacional de la tasa neta de cobertura (54.8%) como Michoacán (44.9%), Guerrero (43.6%) y Guanajuato (46.7), otros se encuentran encima o muy por encima de ella como Distrito Federal (83.6%), Sinaloa (66.3) y Tabasco (62.7); por su parte, en Baja California la tasa neta de cobertura es de 55.8% (INEE, 2015: 241).

En materia de calidad educativa los resultados son magros en EMS, variando según las áreas que se evalúen y el subsistema al cual pertenezcan, siendo una de las explicaciones que se dan desde instancias gubernamentales “*la falta de competencias académicas con las que egresan de educación básica*” (INEE, 2013: 117). La calidad educativa en México presenta retos que requieren de una planificación que vaya más allá de los proyectos sexenales y una homogeneización del subsistema educativo. Bracho y Miranda, respecto a la calidad, localizan tres grandes retos en el panorama actual: por una parte observan que la escuela se encuentra rebasada, desde la *perspectiva de los jóvenes*, por el mundo simbólico mercalizado, dificultando el papel socializador que la escuela tenía (2012: 186); por otra parte identifican que la calidad educativa vive una desactualización que ha generado una crisis de “*capacidades y competencias para el desarrollo ulterior de los jóvenes*”; y de la mano con ello, observan que la propuesta de las instituciones educativas no genera una identificación por parte de los estudiantes, resultando esta oferta poco adecuadas para las necesidades sociales y psicológicas que estos tienen (2012: 187).

Desde el plano del desempeño académico en distintas asignaturas, y a fin de ilustrar la situación de la calidad educativa, tomaremos el Informe 2010-2011 de la Educación Media Superior en México (INEE, 2013) como documento base para la siguiente exposición, ya que en el mismo se presenta una evaluación del desempeño de los estudiantes de EMS en el último curso en las áreas de lectura, expresión escrita, matemáticas, ciencias y *Formación ciudadana*, a la cual se presta especial atención. Para el desempeño en las asignaturas mencionadas, en las cuales se toma el “Nivel 2” de evaluación como el mínimo indispensable para desempeñarse en la sociedad, se ha observado para construir la siguiente tabla aquellos porcentajes que corresponden al Bachillerato Nacional y al Bachillerato General:

Cuadro 1. Evaluación de desempeño académico de estudiantes de Educación Media Superior

Nivel Asignatura	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3		Nivel 4	
	BN*	BG**	BN	BG	BN	BG	BN	BG
Lectura	21	20	34	32	31	32	14	17
Expresión escrita	57	50	15	16	23	27	5	7
Matemáticas	30	28	30	29	25	26	25	17
Ciencias	28	26	37	35	25	28	10	12
Formación ciudadana	8	5	38	33	51	57	3	5
* BN: Bachillerato Nacional								
**BG: Bachillerato General								

En la tabla podemos apreciar como la relación entre los datos porcentuales nacionales y los del bachillerato general tienen una relativa consistencia que varía a razón de 2 puntos. Por otra parte, más de la mitad de los estudiantes se encuentran, en todas las asignaturas exceptuando a la formación ciudadana, con más del 50% de los alumnos en el nivel 2 o por debajo de él, lo cual da cuenta del rezago educativo que se vive. En materias como matemáticas o ciencias, cerca del 30% de estudiantes no cuentan con el mínimo indispensable, mientras que en expresión escrita el porcentaje asciende a 57% de los estudiantes. De lo anterior se puede concluir que la situación de la calidad educativa en estas áreas, las cuales son retomadas por la RIEMS, reflejan una condición muy vulnerable de los jóvenes en nuestro país.

En materia de formación ciudadana el porcentaje de jóvenes que no cuentan con el mínimo desempeño es bajo en comparación con las otras asignaturas, solo del 8%. Por otra parte, cerca del 30% de los estudiantes se encuentran con el mínimo indispensable, por lo cual en ellos se puede identificar elementos como la consideración del diálogo y la negociación para resolver conflictos, y *“ponderar opciones de acuerdo con una posición ética y socialmente responsable”* (INEE, 2013: 132).

“en promedio, conocen principios democráticos básicos, como la libertad, la igualdad y la cohesión social, y muestran familiaridad con los conceptos fundamentales del individuo como ciudadano activo. Sin embargo, no demostraron tener suficiente comprensión sobre el concepto amplio de la

democracia representativa como sistema político, ni reconocieron el papel potencial de los ciudadanos en ella, ni demostraron entender la influencia que los ciudadanos activos pueden tener más allá de la comunidad local” (INEE, 2015: 133 citado del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana 2009).

En materia de la diversificación de la oferta, debemos de contemplar que al hablar de EMS en México se tiene que conocer que este es un nivel educativo que recientemente, con la RIEMS, ha visto esfuerzos importantes para construir una organización homogénea¹⁸, a tal punto que actualmente se están presentando estudios que buscan dar cuenta de la situación de las políticas educativas desplegadas para lograr este fin. La EMS, con anterioridad al siglo XXI y en menor medida hoy en día, se encuentra dispersa o diversificada en sus modelos educativos¹⁹, sus tipos de sostenimiento²⁰ y su organización administrativa²¹. Recién en el 2005, como consecuencia del “Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública”, se

¹⁸ “*Este nivel experimentó por décadas la ausencia de políticas públicas de mediano y largo plazos que le dieran sentido e identidad, lo que produjo altos costos económicos y sociales. La falta de dichas políticas ha favorecido la desarticulación, dispersión y heterogeneidad de modalidades y carreras, y el predominio de programas académicos inconexos y rígidos, así como regulaciones excesivas*” (Székely, 2010: 314).

¹⁹ El *Bachillerato General* tiene un carácter propedéutico que busca preparar al estudiante para continuar sus estudios en la educación superior. El *Bachillerato Tecnológico* por su parte, se compone de dos objetivos principalmente por lo cual es ambivalente, por un lado busca preparar también a los alumnos para ingresar a la educación superior, pero a la par les ofrece una capacitación profesional para que puedan incorporarse a actividades productivas de así desearlo. Por último la educación *Profesional Técnica*, que busca preparar directamente a estudiantes en actividades de servicio o industriales, y se diferencia especialmente del técnico, en que este es terminal (INEE, 2015: 48).

²⁰ Los tipos de sostenimiento de los planteles son federales (6.4% con el 21.9% de la matrícula), estatales (49.8% con el 46.1 de la matrícula), autónomos (3.9% con el 12.2% de la matrícula) o privados (39.9% con el 19.8% de la matrícula); en lo anterior se puede observar como a pesar de la elevada cantidad de instituciones privadas que existen en educación media superior, los planteles federales asumen mayor cantidad de matrícula (INEE, 2015: 58-59).

²¹ Esta puede ser centralizada, descentralizada y desconcertados. Los planteles federales centralizados que abarcan al 17.53% de la matrícula, se componen por aquellos coordinados por la Subsecretaría de Educación Media Superior y los administrados por las Secretarías de Estado; los planteles estatales descentralizados que tienen al 30.4% de la matrícula se componen por el Colegio de Bachilleres (COBACH), el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológico (CECyTE) y el CONALEP; y por último, los planteles particulares atienden al 17.9% de la matrícula (INEE, 2015: 58-59).

crea la actual Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), con los “*objetivos de definir la identidad del nivel, buscar la coordinación entre las diferentes modalidades y los distintos tipos de programas existentes, orientar y dar vigor a los esfuerzos formativos orientados a los jóvenes y aumentar la atención a la creciente demanda*” (Villa, 2010: 202). Es precisamente en este contexto, en donde surge la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)²², la cual tiene como meta darle un cuerpo homogéneo a la EMS en materia curricular, pensando en el impacto que existe en los porcentajes de deserción escolar a razón de las dificultades que enfrentan los estudiantes al buscar transitar de un subsistema de EMS a otro, contemplando a su vez superar una propuesta pedagógica tradicional y memorística, y asumiendo el reto que le presenta una juventud que cada vez se encuentra más diversificada en la construcción de su identidad. Ante esto, entre otras cosas, se plantea como meta la “*articulación de todas las modalidades del nivel bajo una misma política*” (Bracho y Miranda, 2012: 131). Esta reforma incluye de manera central una propuesta curricular, la cual busca atravesar en su totalidad a este nivel educativo, llevando la instrumentación desde el nivel interinstitucional hasta la aplicación de sus principios en el aula

“En última instancia, se trata de buscar una oferta que les permita enfrentar una demanda de trabajo que difícilmente puede anticiparse, que contribuya a la formación de la identidad personal y cultural de los jóvenes, la cual se construirá y consolidará en este periodo de sus vidas, así como de ofrecer los medios que permitan su participación ciudadana” (Bracho y Miranda, 2012: 147).

Lo anterior es necesario, debido a que se ha observado la importancia que tiene este nivel educativo para las “*experiencias formativas*” de los estudiantes, las cuales concretan un fuerte impacto en las alternativas que desplegarán los mismos al insertarse en la sociedad, así como “*las posibilidades efectivas para incorporarse como ciudadanos*”.

“La educación media superior (EMS), por la edad en la que acoge a los jóvenes, adquiere una importancia fundamental debido a que de las oportunidades de acceso y permanencia que tengan, así como de las

²² Es importante que mencionemos, que la PFLC se encuentra bajo la reglamentación de esta reforma según las Normas Específicas para los Servicios Escolares de los Planteles (NESEP, 2010-2011: 6)

experiencias formativas y socioculturales que puedan adquirir en este nivel educativo, dependerá buena parte de sus alternativas de inserción en la sociedad y, por tanto, las posibilidades efectivas para incorporarse como ciudadanos con pleno ejercicio de sus derechos y obligaciones” (Bracho y Miranda, 2012: 146).

2.3. Normatividad y participación

Antes de abordar la descripción de la PFLC, así como las modalidades educativas que se encuentran a su interior, diremos algunas palabras sobre las normatividades que deben de tenerse en cuenta cuando abordamos el papel de la participación de los estudiantes en EMS en México. La participación de los jóvenes, como hemos mencionado ya en el primer capítulo, se asume con una relevancia manifiesta y latente tanto para la sociedad como para los jóvenes mismos. Es a través de esta participación que se hace posible una dinámica dialéctica entre los intereses de estos actores y la sociedad misma, a fin de que pueda existir una identificación de intereses que beneficie ambas partes. En el caso de las instituciones educativas, la perspectiva de sumar a los jóvenes en la toma de decisiones adquiere un matiz aún más definido que en la sociedad, pues la escuela se suele ver por los estudiantes como un micro espacio social en el que se ensaya o se prepara para la vida en la sociedad, por lo cual la capacidad de la escuela para trabajar sobre el campo de la socialización es vital.

Una de las maneras importantes de buscar incidir en la dinámica de las instituciones educativas, y de las instituciones de la sociedad en general, es a través de la institucionalización de normas que respondan a las problemáticas que se desean atender, que en este caso se refieren al derecho a la participación de los estudiantes de EMS; lo anterior teniendo muy en cuenta que no basta con la enunciación formal de dichas normas, sino que se hace necesario que las mismas logren un grado de cristalización que llegue a impactar en las situaciones específicas del día a día.

La Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) se presenta como un marco trascendente respecto a la observación de estos actores como sujetos de derechos, ya que por lo regular las niñas y los niños no son contemplados por las normatividades, o solo son enunciados sin que haya una idea sistemática detrás. En los últimos 25 años el marco jurídico nacional y estatal se ha venido modificando para adecuarse a los planteamientos hechos en la Convención sobre los derechos del

niño, que es la normatividad que por primera vez identifica las características y las necesidades de los niños, sin embargo ese trabajo aún no se termina de realizar. Así, la LGDNNA es un esfuerzo sin precedente en México para seguir avanzando en el proceso de armonización legislativa, el cual tiene como prioridad consolidar un marco integrativo, tanto a nivel nacional como local, que contemple en toda la esfera social los derechos de las niñas, niños y adolescentes (NNA).

A continuación buscamos abordar el grado de armonización que se puede encontrar en la normatividad que refiere a la educación, específicamente pensando en la EMS y la cuestión del derecho a la participación. El aporte de este análisis estriba en poder presentar un marco que pueda servir como insumo para explicar, desde uno de sus ángulos, el tipo de participación que podemos encontrar en el caso de estudio que retomamos. Así, se parte de que “*idealmente todas las leyes tendrían que ser revisadas de manera transversal verificando que las mismas prevean el impacto que sus disposiciones tienen en las niñas, niños y adolescentes*” (Orientaciones para la Armonización de ..., 2016).

La Convención sobre los derechos del niño (1989), en la cual México está suscrito, prevé el derecho a que los niños, sujetos menores de 18 años, cuenten con la capacidad de formarse un juicio en torno a aquellas cuestiones que les afecten, a la par de ello, afirma que deben ser escuchados y que sus opiniones deben ser tomadas en cuenta “*en función de la edad y la madurez del niño*” (Art. 12°), a lo cual se suma también el derecho a “*buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo*” (Art. 13°). Con lo anterior se asienta que la evolución en la toma de decisiones de las cuales participen los niños estará en función de la capacidad y la madurez que estos presenten, y así, se deja de la lado la idea del niño como un sujeto conflictivo o necesitado de una guía total por parte de los adultos, abordando la importancia de su participación activa dentro de la sociedad (Bracho y Mirando, 2012: 182). Los Estados partes son los responsables de tomar las medidas necesarias para que los derechos de los niños sean respetados, sin mediar excepción alguna (Art. 2); respecto a esto, y atendiendo a la dimensión educativa, se prevé que los niños tienen derecho a recibirla, a informarse sobre ella, a recibir apoyo por parte del Estado para continuar y no desertar en sus estudios, y de igual manera, la escuela debe otorgar una formación que permita la plena inclusión de los niños en la sociedad, preparándolos para “*asumir una vida responsable en una sociedad libre*” (Art. 29°). También los

Estados partes quedan obligados, en el plano educativo, a inculcar el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, para lo cual la esfera curricular y la esfera práctica-participativa al interior de la escuela es fundamental.

La *Observación General N° 14 (2013) sobre el derecho del niño a que su interés superior se una consideración primordial*, enuncia de manera clara que los Estados parte tienen la obligación de armonizar legislativamente todas las normatividades de las instituciones públicas que afecten directamente a los niños, haciendo ello de una manera integral y sistemática con la intención de garantizar el interés superior del niño²³ (Inciso 15: a). Dicho interés superior es de nuevo afirmado en referencia a la participación y la toma de decisiones, considerándose necesario que incluso en los casos en que los niños sean muy pequeños, se considere el realizar una evaluación individual de los mismos para garantizar su “*plena participación en la evaluación de su interés superior*”, sumándolos al proceso de toma de decisiones (Inciso 54).

La Ley General de niñas, niños y adolescentes (LGDNNA) sigue la línea de la Convención al afirmar que las instancias gubernamentales deben de promover la participación de las niñas, niños y adolescentes “*de acuerdo a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez*” (Art. 2º, sección II), teniendo a esta participación como uno de los principios rectores de la ley. En el plano educativo, y relacionado con la EVD y la *convivencia democrática en el espacio educativo*, se contempla la obligación de la institución de “*fomentar la convivencia escolar armónica*”, así como la implementación de mecanismos que permitan la discusión y el debate (Art. 57º X); también se presenta la asociación entre educación y participación al pronunciarse la responsabilidad de establecer “*mecanismos para la expresión y la participación*” (Art. 57º XV) de los estudiantes, con lo cual se afirma la relevancia de incluir a estos en la toma de decisiones. Por otra parte, se observa como un fin establecido de la educación el inculcar un sentido de identidad y de pertenencia de los estudiantes no solo hacia la escuela, sino también hacia la sociedad, por medio de la “*participación activa en el proceso educativo y actividades cívicas*” (Art. 58º III), así como la

²³ “*El objetivo del interés superior del niño es garantizar el disfrute pleno y efectivo de todos los derechos reconocidos por la convención y el desarrollo holístico del niño*” (Observación General..., 2013: inciso 4).

promoción de la paz, la justicia y la legalidad (Art. 58° IX). En estos artículos podemos observar el papel que tiene en la normatividad la participación de los estudiantes, y la trascendencia de una vinculación hacia la comunidad, pero también la relevancia que guarda el construir un espacio de convivencia que fomente esta participación, y que presente condiciones idóneas para una convivencia armónica. De la misma manera que la Convención, esta ley busca establecer los principios rectores que se aplicaran en todas las áreas de la política nacional que tengan relación con las NNA (Art. 1°), ya que se contempla la responsabilidad de los diferentes niveles de gobierno de “*disponer e implementar mecanismos que garanticen la participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes en las decisiones*” que les conciernan (Art. 72°).

A continuación, y teniendo en cuenta la ruta que presentan las dos normatividades hasta aquí revisadas, analizaremos algunas de las leyes en las cuales se debe dar cuenta de la relación entre el derecho a la educación y el derecho a la participación principalmente.

La *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (CPEUM), en el artículo 3°, contempla que la educación es obligatoria hasta el nivel de media superior, por lo cual el Estado debe de garantizar la existencia de una oferta educativa gratuita en estos niveles, y velar por que las NNA tengan las posibilidades de asistir a clases. Esta educación debe orientarse, entre otras cosas, hacia el respeto a la patria y a los derechos humanos, teniendo como uno de sus criterios el ser democrática, entendiendo por democracia no solo a la organización jurídica y el régimen político, sino como un “*sistema de vida*” (Art. 3°: II: a); de la misma manera, se contempla que debe contribuir al mejoramiento de la convivencia humana, resaltando valores como el respeto por la diversidad, el interés por el bienestar de la sociedad y la igualdad (Art. 3°: II: c). Elementos que enuncian en lo formal, al incluir el sentido de la formación democrática de manera integral en las diferentes esferas del plano educativo, una propuesta que puede acoger la participación de los estudiantes y en general de todos los actores que formen parte del andamiaje educativo.

La *Ley General de Educación* se articula en sus primeros artículos con la CPEUM (Art 7° y Art 8°), tanto en el sentido de la orientación democrática como en el de la convivencia. Sin embargo, a pesar de contar con apartados que regulan y establecen los derechos a la participación de los padres de familia y de la sociedad en

su conjunto, no cuenta con un apartado o con indicaciones que garanticen la participación de los estudiantes al interior de las escuelas (a pesar de que en el artículo 2º se expone que todos los educandos pueden participar), por lo tanto la voz de los mismos no está reflejada de manera integral en esta normatividad. La legislación en consecuencia, y pensando en la *armonización legislativa*, tampoco posee un ordenamiento o unas disposiciones que orienten los procesos a seguir cuando este derecho a la participación sea violado, lo cual deja en una situación de vulnerabilidad a los estudiantes, y sin duda los limita en su acción y motivación para ejercer sus derechos.

Es importante que nos detengamos aquí para apreciar cómo conforme se avanza en las normatividades, lo más común sería pensar que estas abordarán aquellos elementos que por cuestión de sentido y espacio no se abordan en la CPEUM, sin embargo en el sector educativo el tema de la participación no es abordado como correspondería a los derechos que presenta la LGDNNA, presentando vacíos e inconsistencias importantes en esta materia, producto ello de que la participación de los estudiantes, en materia de política educativa, no aparece como un elemento articulado.

Por su parte, en el contexto específico de la PFLC, la *Ley de Educación del Estado de Baja California* da cuenta, de la misma manera que las normatividades anteriores, de la educación como un derecho; en el artículo 3º se resaltan elementos que se relacionan con una educación orientada hacia una formación integral, que tenga en cuenta los derechos sociales, cívicos, económicos y culturales, para mantener una vida digna y ser conscientes de este sentido democrático de vida²⁴. Sin embargo, la armonización legislativa en relación a la LGDNNA se muestra a todas luces débil, y prácticamente es inexistente para efectos del derecho a la participación de las NNA. La norma cuenta con un apartado específico sobre el derecho a la participación, en el artículo 20º se da cuenta de la obligación del Estado de fomentar la participación de “todos” los involucrados en el proceso educativo, entre los cuales se encuentran incluidos los estudiantes, pero no se dice nada de la manera en que se garantizará este derecho o los mecanismos existentes que se pueden seguir cuando el derecho sea vulnerado. Cosa contraria sucede con la participación de los padres de

²⁴ El concepto democracia solo aparece una vez en todo el texto, y es precisamente en este artículo.

familia o de la sociedad civil, los cuales si cuentan explícitamente con elementos que permitirán regular y garantizar su participación (Art. 60°). Por otra parte, en el artículo 68° se habla de que es responsabilidad de las autoridades educativas generar un consejo escolar de participación social que incluya a padres de familia, representantes de asociaciones, trabajadores de la educación, directivos, exalumnos y los demás miembros de la comunidad estudiantil, entre los cuales se asume que están todos los estudiantes. En esta norma se pueden apreciar dos cosas: primero que no se haga mención directa a la participación de los estudiantes, sino por referencia a la *comunidad estudiantil interesada*; y segundo, que la misma solo refiere a la educación básica, y no contemple la EMS, la cual debería estar incluida dada su obligatoriedad. Por su parte, en el artículo 69° que aborda el funcionamiento de los Consejos Escolares, no se menciona ni se da cuenta de un papel activo de los estudiantes, ignorando con ello el principio de “igualdad sustantiva” y “autonomía progresiva” que se encuentra enunciado en la LGDNNA, ello al afirmar que los Consejos de Participación “*Propician la colaboración de maestros y padres de familia para salvaguardar la integridad y educación plena de los estudiantes*”, lo cual si se lee acompañado del hecho de que los alumnos no aparecen en estas enunciaciones de manera participativa, los coloca en situación de dependencia.

La revisión de esta normatividad da cuenta del grado de desfase que existe en la estructura jurídica del estado, específicamente en relación al derecho a la participación de las NNA en el sector educativo. Ello trae como principal consecuencia la no garantía de este derecho, observándose como una de sus consecuencias la poca vinculación y fomento de este derecho al interior de las instituciones de educación media superior, limitándose la participación al elemento simplemente formal o superficial. Enfatizando, con esto no solo no se estaría regulando y garantizando la participación de los jóvenes al interior de las instituciones educativas, sino que tampoco se generaría una suerte de cultura participativa que forme e informe a los estudiantes sobre este derecho.

Solo para redondear esta conclusión que emerge de un breve análisis de la normatividad, se decidió revisar también el plan de desarrollo federal, a fin de apreciar si desde el gobierno en gestión se alcanza a observar el derecho a la participación de los estudiantes como un elemento importante para la vida orgánica de las instituciones educativas, y por lo tanto para la formación de una ciudadanía que tienda hacia el desarrollo de una conciencia social.

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se plantea como objetivos la pertinencia de una educación congruente con el desarrollo de México, asegurar la cobertura, la inclusión y la equidad educativa, fortalecer las actividades físicas y de deporte, difundir el arte y la cultura e impulsar la investigación científica (SEP, 2013: 23-24); de igual manera se apoya, en relación a la EMS, en la RIEMS y la implementación del MCC. Sin embargo, el documento carece de un enfoque participativo referido a los estudiantes, o incluso de mención alguna a la participación estudiantil, ello a pesar de que se plantean estrategias como el fortalecimiento de la capacidad de gestión, la pertinencia de los planes educativos y programas de estudio, o que el objetivo número dos del plan, refiere al fortalecimiento de la “*calidad y la pertinencia de la educación media superior...*”. Dado este objetivo, se podría hacer mención, si lo que se busca es la pertinencia del modelo educativo con las expectativas y necesidades de los estudiantes, a la participación de estos en algún nivel. Lo anterior es de llamar la atención debido no solo al desarrollo de investigaciones que dan cuenta de cómo la participación de los jóvenes tiende a generar mejores resultados en cuestiones como la convivencia escolar, los resultados académicos o incluso en la deserción (al generar afiliación), sino también por que dicha participación se encuentra incluida en la Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes, así como, en diferentes niveles, en las normatividades que hemos revisado aquí.

A continuación se describirá a la PFLC, tanto en su composición como en los modelos educativos que forman parte de ella. En esta exposición se retomara también la observación sobre la participación de los estudiantes en los documentos de la RIEMS, y dos programas educativos: construye T y Síguele, caminemos juntos.

2.4. Escuela Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas (PFLC)

La Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas (PFLC), que se encuentra localizada en la ciudad de Tijuana en el estado de Baja California, fue fundada en el año de 1946 bajo el nombre de Escuela Preparatoria Federal por Cooperación, y ha vivido diversos cambios desde su formación, siempre considerándose una institución de referencia de la entidad. A continuación una breve descripción de la institución dada en el manual escolar

“En 1971 la preparatoria adopta el nombre de Lázaro Cárdenas. En 1972 se establece el plan de estudios de 6 semestres, el turno matutino, el servicio social obligatorio y las capacitaciones para el trabajo. El 2 de diciembre de 1973, al inaugurar las primeras instalaciones propias y en reconocimiento al esfuerzo de la comunidad preparatoria encabezada por el Prof. Jesús J. Ruiz Barraza, el Presidente Luis Echeverría decretó la federalización de la Escuela. En 1978 se implanta el horario continuo, en 1982 se incorpora al programa del Bachillerato Internacional, programa de excelencia académica que se lleva en más de 1 000 colegios de todo el mundo...” (Pérez, 2013: 9).

Su “Visión” y “Misión” están atravesadas por la intención de formar a los estudiantes de una manera que logre incentivar su desarrollo integral, basándose en valores universales que beneficien tanto al alumno como a la sociedad. En el reglamento escolar se estipula, en este mismo sentido, que el alumno es considerado como un joven *en* formación, por lo cual el desempeño de la escuela buscará corregir los errores de los estudiantes a través de la realización de actos positivos.

Mapa 1. Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas

Tiene como característica, el ser la única escuela federal que depende administrativa y económicamente de la federación (sin depender de ninguna Secretaria de Estado o alguna otra instancia), por lo cual se encuentra directamente coordinada por la Secretaria de Educación Media Superior bajo la Dirección General de Bachillerato.

El plan de estudios de la institución se compone de un conjunto de materias obligatorias y optativas, así como de la selección a partir de tercer semestre de la capacitación en el cual se especializarán los estudiantes, las cuales



determinan el tipo de carga curricular que llevarán. El mapa curricular de la institución incluye *explícitamente* casi la totalidad de las competencias disciplinares básicas que propone el MCC.

Esta preparatoria sobresale por la gran cantidad de capacitaciones (“*competencias disciplinares extendidas*”)²⁵, talleres²⁶ y concursos²⁷ con los que cuenta, así como con la posibilidad de desarrollar otras actividades extracurriculares²⁸, las cuales se han encontrado que coadyuvan a la afiliación del estudiante en la institución escolar, lo cual quizás pueda interpretarse como un elemento explicativo del bajo nivel de deserción escolar que existe en esta escuela. Otra característica importante es el tamaño de la institución, el cual a la par de permitir una importante cantidad de alumnos, también posee distintos espacios de convivencia y de desarrollo de actividades extracurriculares: plaza cívica, banquitas, áreas verdes, cafeterías, guardería, papelería, librería, biblioteca, auditorio, laboratorios, gimnasio, canchas de fútbol, basquetbol, fútbol americano, alberca, voleibol.

La PFLC tiene un sostenimiento de tipo *federal* y se encuentra en el control administrativo *centralizado*, el cual es coordinador por la *Secretaría de Educación Media Superior*. Presenta una matrícula de 4 983 alumnos, siendo una de las escuelas con este tipo de sostenimiento con más matrícula en un solo plantel (solo sobrepasado por los planteles autónomos de la UNAM de tipo CCH y ENP), y supera el promedio de alumnos por plantel de cualquier tipo de sostenimiento (INEE, 2015: 60-61). Este elemento no es un hecho menor para el estudio, pues muchas de las experiencias compartidas en este trabajo por parte de los estudiantes, maestros y directivos, se contempla lo anterior como un punto clave para la definición de las

²⁵ Administración, comunicación, contabilidad, dibujo arquitectónico y de construcción, diseño gráfico, electrónica, informática, laboratorio clínico, mecánica dental, trabajo social, tramitación aduanal.

²⁶ Danza folklórica, Irlandesa, Árabe y Polinesias, Jazz, danza clásica y contemporánea, Música popular, Folklórica e Internacional, Guitarra clásica y popular, Artes plásticas, Fotografía, Teatro, escolta y banda de Guerra.

²⁷ Oratoria, ortografía, cuento, poesía, ensayo, declamación, canto y teatro.

²⁸ Ajedrez, Básquetbol, Fútbol rápido y Soccer, Tae Kwon Do, Acondicionamiento físico, Atletismo, Béisbol, Hand Ball, Voleibol, Natación, Animación deportiva, Fútbol bandera, Fútbol americano, Softbol.

metas educativas y el tipo de interacción que se presenta, sobre todo en lo relativo a la organización escolar y al servicio social.

Cuadro 2. Estadísticas de la Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas

Escuela	Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas		
Matricula	4983		
Grupos	1° y 2°= 34	3° y 4°= 34	5° y 6°= 34
Estudiantes por grupo	45-48 alumnos		
Profesores	182		
Índice de Reprobación	7%		
Deserción	3%		

La tasa de deserción de la preparatoria es de 3%, y se encuentra muy por debajo de la media nacional que es de 14.3%, y de la media nacional que corresponde al Bachillerato General que es de 12.3% (INEE, 2015: 276), lo cual habla del desempeño y la eficacia de la institución en su labor de formar estudiantes.

2.4.1. Bachillerato General

El modelo de bachillerato general consta de 6 semestres, y la propuesta formativa de este modelo educativo se encuentra delineada por la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), y en el plano específico de la propuesta curricular, por el MCC. La PFLC al estar bajo la coordinación de la dirección general de bachillerato (DGB), está incluida en el SNB, y por lo tanto se encuentra bajo la implementación la RIEMS. Es en esta contextualización que expondremos uno de los 4 pilares que sustentan la reforma a la educación media superior: el marco curricular común (MCC). Esta exposición la realizaremos con un doble objetivo, por una parte

se describirá en que consiste es MCC, y por otra parte se buscará en esta concepción elementos que den cuenta de la contemplación de la participación de los estudiantes.

Tanto la reforma constitucional en la que se declara la obligatoriedad de la EMS en el 2013, pero sobre todo las reformas realizadas a la Ley General de Educación, se han dado en el escenario posterior a la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) (Hernández, 2015). La RIEMS tiene como objetivos el sentar las bases para la creación y funcionamiento de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), por lo cual apunta a fortalecer la identidad de la EMS, establecer los marcos formativos comunes en torno a los cuales se construirá esta identidad, y convertirse en una opción pertinente y de calidad para los estudiantes, basándose en métodos pedagógicos y didácticos modernos. Pese a estos esfuerzos, los resultados han sido pobres y no se ha logrado el nivel de envergadura necesario. Hacia el último trimestre del año 2013, solo había ingresado al SNB 658 planteles en todo el país, (una matrícula de 551, 000 estudiantes), representando solo el 5% de los planteles (Ramón, 2015: 283).

El MCC contempla la implementación de competencias genéricas²⁹, disciplinares básicas³⁰ y extendidas³¹, y competencias profesionales³²; tanto las competencias genéricas y las disciplinares básicas son homogéneas para todas las instituciones que ingresen al SNB, mientras que las competencias disciplinares extendidas y profesionales solo son reguladas en cuando a los aspectos que deben considerarse para su elaboración (Acuerdo 444, Art. 1°).

²⁹ “Son competencias claves, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias” (Acuerdo 444: Art. 1°).

³⁰ “Las competencias disciplinares son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida” (Acuerdo 444: Art. 6°).

³¹ “son las que amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la EMS” (Acuerdo 444: Art. 8°).

³² “son las que preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito, al tiempo que dan sustento a las competencias genéricas” (Acuerdo 444: Art. 10°)

En las competencias genéricas que propone la RIEMS podemos encontrar elementos que delinear la importancia de promover la participación en los estudiantes, no solo desde la práctica, sino también desde la posesión de habilidades y capacidades para poder tener un desenvolvimiento participativo en la sociedad. Con ellas, los estudiantes deben de saber analizar críticamente los elementos que influyen en su toma de decisiones, saber trabajar de manera colaborativa, a fin de poder dar solución a los problemas y dar salida a los proyectos realizados en equipo, y poder exponer sus puntos de vista de una manera abierta, a la par de considerar las propuestas de los otros. También se habla, dentro de estas competencias *transversales*, que los estudiantes deben de poseer como atributo la capacidad para pensar y decidir a favor de la equidad y el *desarrollo democrático de la sociedad*, contribuyendo la escuela a que estos puedan “*alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad*” (Art. 4°). Estas competencias genéricas son de especial importancia para la educación media superior, pues contienen aquellos elementos que fundamentan las subsiguientes competencias.

En las competencias disciplinares, que buscarían presentar sustento a las competencias genéricas, se identifican los campos disciplinares (a fin de dar cuenta de la carga curricular): matemáticas, ciencias experimentales (física, química, biología y ecología), ciencias sociales (historia, sociología, política, economía y administración) y comunicación (lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera). De estas, en el área de ciencias sociales se hace mención al desarrollo de conocimientos que pueden detonar en un mayor entendimiento de la sociedad y del “otro”, sin embargo la descripción de las competencias, de cualquiera de sus campos disciplinares, *no* refiere de manera directa a la importancia de la participación y de la toma de decisiones para la construcción de la cultura, la sociedad o de la propia personalidad de los sujetos.

Otro programa que también se ha implementado en los últimos años (2008), y en el cual está inscrita la PFLC, es el programa “Construye T”. Este programa se formula con la intención de dar respuesta a las “*situaciones de inseguridad*”

*ciudadana y deserción escolar*³³ que afectan a los jóvenes inscritos en sus planteles” (Bracho y Miranda, 2012: 179). Con él se busca fortalecer las capacidades de la escuela para poder desarrollar habilidades socioemocionales³⁴ en los estudiantes, a fin de mejorar el ambiente escolar y evitar problemas de deserción (SEMS, 2014: 1). En materia de participación, se contempla la necesidad de desarrollar “*acciones de gestión participativa para el mejoramiento del ambiente escolar*”, las cuales deben impactar en el desarrollo de habilidades de los educandos, entre las cuales se encuentran las de *conciencia social* (empatía, escucha activa, toma de perspectiva) y “*relación con los demás*” (asertividad, manejo de conflictos interpersonales, y comportamiento prosocial). Este programa cuenta con la participación de distintos niveles que van desde la esfera gubernamental hasta los estudiantes, los cuales se ven incluidos en el *Comité Escolar Construye T*³⁵, conformado también por el director, los maestros, los padres de familia y un facilitador encargado de monitorear las “*actividades del programa dentro del plantel y promover la participación juvenil*” (SEMS, 2014: 11). Es importante también el diagnóstico del cual parte el programa para promover su implementación al interior de la escuela, ya que desde el mismo se contempla que las instituciones educativas muchas veces no son “*un espacio seguro para el desarrollo académico y personal del estudiante, además de la comunidad participativa*”. En suma, este programa acepta que el desarrollo de las habilidades emocionales coadyuva a un mejor desenvolvimiento de los estudiantes en la etapa de la adolescencia, por lo cual observa como importante orientarlos para la toma de decisiones y la valoración de las consecuencias de sus actos.

En el año 2011 se lanzó el programa “*Síguelo, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes de Educación Media Superior*”, que fundamentándose en los lineamientos establecidos por la RIEMS, busca mejorar el aprovechamiento escolar, incrementar la tasa de eficiencia terminal y reducir los

³³ Los planteles que se encuentran inscritos en el programa presentan una tasa de deserción del 15.6%..

³⁴ “El desarrollo de habilidades socioemocionales en los jóvenes implica gestar o fortalecer en ellos la capacidad para identificar y entender sus emociones; sentir y mostrar empatía por los demás, construir y mantener relaciones interpersonales positivas; fijar y alcanzar metas positivas; y tomar decisiones de manera reflexiva y responsable” (SEMS, 2014: 2)

³⁵ Los otros dos comités son el Comité Nacional y el Comité Estatal.

índices de deserción y reprobación (SEMS, 2011: 6). El programa propone un seguimiento cercano a aquellos alumnos que se encuentren en riesgo de abandonar la escuela o que presenten un bajo rendimiento, *articulando* los programas existentes como el Sistema Nacional de Tutorías Académicas, Orientación vocacional, Construye-T, Programa de Becas y el Fomento a la lectura; la apuesta por la participación de los estudiantes en este programa remite directamente a lo implementado por el programa Construye-T.

Por otra parte, el ingreso a una capacitación en tercer semestre, sobresale como un factor importante para la formación del estudiante, en tanto él mismo tiende a identificarse en mayor medida con sus estudios, afianzar y ampliar sus amistades, así como poder ver acrecentadas sus posibilidades de participación “política” y extra-curricular en la escuela.

Por su parte, el servicio social en la PFLC, identificado como otro elemento de primer orden para el desarrollo educativo y de experiencias participativas en los estudiantes, es de carácter obligatorio y tiene como objetivo principal el “*retribuir a la sociedad la oportunidad que se brinda a los alumnos para educarse*”, ubicándose también como una “tradicción” y un “compromiso” con la sociedad (Pérez, 2013: 40). El servicio social consta de *dos etapas*: en la primera, debe cubrirse en los dos primeros semestres, el alumno realiza un servicio escolar a beneficio de la escuela, por ejemplo en limpieza o en apoyo en la biblioteca, el cual tiene una duración de 100 horas. En la segunda etapa, realizable entre tercero y sexto semestre, se busca un apoyo en beneficio de la comunidad, por lo cual el espectro de posibles servicios sociales realizables se amplía en gran medida. Cabe comentar que los alumnos que no completen el servicio social de la primera etapa solo pueden inscribirse en 3 materias al pasar a tercer semestre, viendo afectada su trayectoria escolar.

2.4.2. Bachillerato Internacional

El Programa del Diploma del Bachillerato Internacional (BI) surge, a nivel internacional, en 1968, con el fin de poder ofrecer una educación rigurosa e integral para que los alumnos pudieran afrontar los retos del mundo, dotándolos de habilidades y actitudes que les permitan “*actuar de una forma responsable en el*

futuro” (OBI, 2015). Este programa en los años subsiguientes se fue ampliado, y extendió la edad de 16 a 19 años que manejaba en el Diploma del BI, a las edades de 3 a 19 años con el “Programa de los años intermedios” y el “Programa de la escuela primaria”.

“El objetivo fundamental de los programas del Bachillerato Internacional es formar personas con mentalidad internacional que, conscientes de la condición que los une como seres humanos y de la responsabilidad que comparten de velar por el planeta, contribuyan a crear un mundo mejor y más pacífico” (OBI, 2015: 1).

Utilizando una comunicación abierta que se apoya en la comprensión y el respeto, el BI busca el bienestar emocional, social y físico de los estudiantes, a la par que impulsa la vinculación de los alumnos con sus comunidades, ofreciendo valores y oportunidades para que los alumnos *“se conviertan en miembros activos y solidarios de comunidades locales nacionales y globales”* (BI, 2015: 3). El enfoque constructivista del modelo se apoya en la indagación, la acción y la reflexión.

La *indagación estructurada* se desarrolla tanto en los conocimientos ya previamente adquiridos como en los problemas complejos que se encuentran en el marco de la formación educativa, así los conocimientos anteriores son vistos a la luz de una nueva perspectiva (redefinidos), pero también se incentiva la propia curiosidad del estudiante, utilizando esta como el estímulo más eficaz *“para lograr un aprendizaje interesante, pertinente, estimulante y significativo”* (OBI, 2015: 4). La *acción* por su parte, refleja el compromiso del BI con el aprendizaje que se desarrolla mediante las prácticas del mundo real, llevando la acción de los estudiantes tanto en las aulas como en las comunidades, ya que se considera que la *“acción es aprender haciendo”*. Por último, la *reflexión crítica* es vista como el canal principal para llegar a una comprensión profunda. Estos tres procesos buscan que el estudiante desarrolle habilidades sociales, de pensamiento e investigación, así como de autocontrol.

Este modelo presenta lo que denomina una *“evaluación significativa”*, la cual busca explicar y aclarar el sentido de la evaluación a los alumnos, así como los criterios y los métodos utilizados para su desarrollo, de tal manera que los estudiantes también puedan aprender a evaluar su trabajo y el de los demás (OBI, 2015: 5).

El currículo está formado por un tronco común integrado de tres componentes: Teoría del conocimiento, Monografía, y Creatividad, Acción y Servicio (CAS); y 6 grupos de asignaturas: Estudios de lengua y literatura, adquisición de lenguas, Individuos y sociedades, ciencias, matemáticas y artes. En los componentes troncales, la *teoría del conocimiento* busca que “*los alumnos reflexionen sobre la naturaleza del conocimiento*” y la forma en que conocemos; la *monografía* el desarrollo de un trabajo de investigación (4.000 palabras) elegido por el estudiantes; y el CAS la realización de un proyecto.

El CAS, que es uno de los tres componentes troncales, no se evalúa a través de exámenes, sino que se hace un seguimiento de las reflexiones de los estudiantes en torno a sus experiencias en la realización de un proyecto, el cual vincula tanto los conocimientos que estos van adquiriendo, como la relación que establecen con la comunidad, de ahí la creatividad (pensamiento creativo), la acción (actividades que necesitan de un esfuerzo físico y que complementan el aprendizaje académico) y el servicio (un intercambio voluntario y no remunerado con la comunidad). Esta parte del programa, ayuda a que los estudiantes desarrollen su potencial personal e interpersonal “*a través del aprendizaje mediante la experiencia*”, a la par que también influye en la generación de vivencias y experiencias de colaboración con otras personas, al fomento y disfrute del trabajo, y en el hecho de ser un espacio que contrarresta la presión académica del Programa del Diploma.

El perfil de la comunidad de aprendizaje del BI gira en torno a lograr que los miembros de la comunidad escolar se respeten a sí mismos, a los demás y al mundo que los rodea, por ello tiene como objetivo formar alumnos que sean: *indagadores, informados e instruidos, pensadores, buenos comunicadores, íntegros, de mentalidad abierta, solidarios, audaces, reflexivos, equilibrados.*

En la PFLC el programa tiene una duración de dos años, y puede tomarse a partir de tercer semestre, coincidiendo así con la elección de las capacitaciones. Este programa no es ajeno a los elementos que conforman el Bachillerato General en la preparatoria, pero si presenta diferencias importantes en cuanto al seguimiento de los maestros hacia los estudiantes, la carga curricular (algunas materias), el diseño del servicio social y cuestiones como la ubicación y servicio de los salones, ya que estos cuentan con internet, y difieren en el horario de clases. Por otra parte, los elementos

que comparten son el cuerpo docente, el reglamento, el diseño institucional y la carga de curricular (algunas materias).

El objetivo de este programa, visto desde la normatividad de la preparatoria, es *“proporcionar una educación equilibrada, facilitar los movimientos geográficos y culturales y promover la comprensión internacional a través de una experiencia académica compartida”* (Pérez, 2013: 32). El modelo se implementa también en la observación de las necesidades de la localización fronteriza de la preparatoria, por lo cual buscó presentar una oferta educativa que no obstaculizara *“los intercambios académicos de los estudiantes y la continuación de estudios de los inmigrantes, y con el propósito de subsanar las disparidades entre los subsistemas educativos en el ámbito internacional”* (DGB, 2016). Así, los estudiantes al finalizar cuentan con un certificado y un Diploma con validez nacional e internacional, el cual es reconocido por diversas Universidades en el mundo *“o para ingreso adelantado en universidades de Canadá y Estados Unidos”*.

Para ingresar a este programa los estudiantes deben de cursar el segundo semestre, tener un promedio mayor a 9, realizar un examen de selección, y de ser aceptados, cubrir una cuota de 200 dólares al semestre³⁶. Este programa no exige del contenido del Bachillerato General³⁷, y cuenta con dos especializaciones al interior del mismo: Ciencias Físico-Matemáticas y Ciencias Químico-Biológicas. Cabe mencionar que el BI es un programa de estudios reconocido en la entidad, convirtiéndose para muchos en uno de los factores importantes por los cuales se decide entrar en la PFLC.

2.5. Diseño metodológico

La investigación tiene como principal objetivo analizar las experiencias participativas de los estudiantes, buscando dar cuenta de las mismas, e intentar

³⁶ El Bachillerato 5 de mayo, perteneciente a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, cobra por concepto de inscripción al Bachillerato Internacional entre 157 y 450 dólares semestrales. En contraste, el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS Universidad), que es una institución privada localizada en la ciudad de Tijuana, tiene una colegiatura 9,400 pesos semestrales.

³⁷ Según el artículo 4° del “Artículo por el cual se autoriza el Plan de Estudios del Bachillerato internacional” es necesarios que los estudiantes que ingresen a él hayan cubierto previamente 2 semestres de tronco común (SEP-DGAIR, 1983: Art. 4°).

establecer puntos de conexión entre estas experiencias y dos elementos: los distintos procesos de socialización derivados de experiencias participativas diferenciadas, y el impacto que tienen en el fortalecimiento de habilidades y competencias ciudadanas (asumiendo que la participación y la toma de decisiones, así como otras habilidades, forman parte de los elementos que fortalecen estas competencias). Para ello se formuló la pregunta: ¿Qué experiencias participativas construyen los estudiantes de educación media superior en las modalidades de bachillerato general e internacional, y qué relación mantienen las mismas con elementos de una formación para la ciudadanía? teniendo como caso de estudio la preparatoria federal Lázaro Cárdenas, y como dimensiones de análisis el servicios social, el diseño institucional y la normatividad, la sociedad de alumnos y el espacio escolar.

Los *supuestos* de los que se parten son:

- Diferentes modelos educativos generan procesos de socialización distintos en los jóvenes estudiantes.
- La socialización de las experiencias de los estudiantes no se reduce a la cuestión curricular y a la vida en el aula, también influyen en ellas dimensiones que podríamos denominar como no estrictamente curriculares: *sociedad de alumnos, espacio escolar, normatividad y el servicio social*.
- Las prácticas participativas de los estudiantes son un elemento que influye, no solo de la construcción de un conocimiento crítico y complejo, sino también de la construcción de habilidades y competencias que impactan a nivel personal, institucional y social (ciudadanía).
- El análisis de las experiencias participativas puede dar cuenta del impacto que tiene la participación de los estudiantes en el desarrollo de habilidades, las cuales pueden influir positivamente sobre el desarrollo personal, el entorno educativo y posteriormente sobre del tejido social.

Utilizamos cuatro dimensiones analíticas hacia las cuales referiremos las preguntas, y en consecuencia, el análisis de la información. Hemos escogido estas dimensiones para analizar las experiencias participativas por dos motivos: en ellas se despliega un campo de acción muy amplio por parte de los estudiantes, en el cual la

socialidad y el desenvolvimiento más o menos libre de las actividades de los jóvenes juega un papel importante; por otra parte, debido a la poca información e investigaciones que existe sobre ellas en las investigaciones en educación media superior.

Servicio social. Las actividades que realiza el estudiante bajo el concepto de “servicio social” al interior de la institución educativa, las cuales representan un requisito para la acreditación del nivel educativo, y pueden ser realizadas dentro o fuera de la institución. Se considerará la cuestión del aprendizaje y la experiencia participativa del estudiante a través de las vivencias que se tengan en la realización del mismo. Se tiene en cuenta que el servicio social debe de buscar conectar, a través de un conjunto de prácticas pedagógicas, los conocimientos que adquiere el estudiante durante su formación y la experiencia del servicio, con “*el doble propósito de hacer uso de ese conocimiento y desarrollar habilidades ciudadanas que soporten la participación activa en los procesos democráticos*” (Trujillo, 2004: 76).

Diseño Institucional y Normatividad. Nos referimos a la organización y gestión de la vida escolar, y el apego a las reglas que rigen la vida interna de la institución. Pensamos en la configuración de la toma de decisiones al interior de la escuela, observando si esta incluye o no incluye a los estudiantes en sus mecanismos formales o informales, y la experiencia que genera en ellos, a fin de ampliar su participación. El sentido que pervive aquí, es que las escuelas cuando son comunidades integradas y mantienen altos niveles de participación, dan la oportunidad a los estudiantes (y en último caso a todos los integrantes de la institución, incluyendo padres de familia) de participar en la toma de decisiones, produciendo relaciones armoniosas que permitan manejar los conflictos de forma pacífica e inclusiva, respetando las diferencias, y donde el ambiente de justicia prevalece, así como la toma de decisiones apegadas a un modelo democrático; por otra parte observar el nivel de control escolar que prevalece en la institución (Mejía, 2004: 84).

Sociedad de alumnos. Se entiende a aquella organización de estudiantes que encuentra una representatividad formal al interior de la escuela, otorgada por los alumnos a través del voto, y que puede tener una relación vinculante o no con la institución. En ella también se incluyen las expectativas, las evaluaciones, las críticas

y todos aquellos elementos que engloban una actividad subjetiva e intersubjetiva por parte de los estudiantes hacia la sociedad de alumnos³⁸.

Espacio escolar. Con esta dimensión se busca analizar el diseño y la distribución de espacios de la preparatoria, en elementos como la distribución de los salones, banquitas, cafeterías, canchas, etc. Ello nos permitirá observar en esta dimensión cuestiones como el tipo de socialidad que permite dentro de su enmarcamiento, la interacción y convivencia de los estudiantes, así como si existe una visión estratégica de la institución que pueda dar cuenta y sentido de esta organización.

El estudio de campo contó con un primer acercamiento o pilotaje inicial, del cual se extrajeron conclusiones que derivaron en la elección de una muestra final. En un primer acercamiento, el cual fue dirigido a una muestra que contenía estudiantes de diferentes capacitaciones como trabajo social, administración, diseño gráfico y Bachillerato Internacional, se encontró que las diferencias entre los alumnos pertenecientes al Bachillerato Internacional y otras capacitaciones de la escuela eran muy marcadas en cuanto a las experiencias participativas que presentaban, por lo cual se consideró la pertinencia de realizar un estudio enfocado en la capacitación del BI, por una parte, y por otra tomar una capacitación del BG. La capacitación elegida del BG fue la de “Trabajo Social”, debido a que esta presenta un enfoque académico participativo y vinculante con la comunidad, ello ante la necesidad de no elegir una capacitación que no presentara expectativas hacia una “disposición” participativa por parte de sus estudiantes, y de esta manera sesgara el estudio.

La muestra se compuso por un conjunto de 10 estudiantes, teniendo en cuenta tres elementos para su selección: capacitación, sexo y promedio académico. En cuanto a la capacitación y al sexo los estudiantes fueron distribuidos equitativamente, por su parte, en la cuestión del promedio, fueron elegidos solo estudiantes con un promedio mayor a nueve. Ello es importante debido a que es un requisito para ingresar al BI tener un promedio mayor a 9, y hacer el estudio sin tener este criterio presente, podría generar que el análisis tuviera como un elemento explicativo oculto la cuestión del desempeño académico. Como comentamos en la introducción, se

³⁸ Cabe mencionar que se ha encontrado que la literatura es prácticamente nula sobre el análisis de esta dimensión en México.

buscó a estudiantes que compartieran un mismo status económico, que si bien no se basó en un estudio socioeconómico minucioso de los participantes, si se orientó en torno a preguntas que dieran cuenta si los estudiantes en tercer semestre estaban en condiciones de haber ingresado al Bachillerato Internacional, y por lo cual la cuestión económica no se les hubiera presentado como una problemática.

Al utilizarse la entrevista semi-estructurada, el instrumento que se construyó no siempre mantuvo una linealidad durante las conversaciones, y en muchas ocasiones el cuestionario tuvo que adaptarse a las experiencias y las posibilidades que presentaban los interlocutores, ello a la par de que conforme se avanzó en las entrevistas, se fueron ubicando nuevos elementos a analizar. A continuación se presenta el instrumento guía que se utilizó para la adquisición de la información.

Cuadro 3. Entrevista semiestructurada

Áreas de observación	Dimensiones	Preguntas
Servicio social	Experiencias comunitarias Sin experiencias comunitarias Ingreso y seguimiento Desarrollo de competencias participativas Críticas Observaciones sobre el otro servicio	¿Puedes describirme el modelo de servicio social? ¿En qué consistió tu participación en el servicio social? El servicio social que has realizado ¿consideras que te ha ayudado a que te vincules con la sociedad o no? ¿Estas experiencias en el servicio social, consideras que hayan impactado en tu formación? ¿Tuviste algún tipo de seguimiento durante el servicio social? ¿Te evaluaron el servicio social? ¿Cuál es la finalidad del servicio? (BI) ¿Qué te parece en concreto la posibilidad con la que cuentas de realizar un proyecto?
Sociedad de alumnos	Rendición de cuentas Reconocimiento Proceso de elección Primer semestre Desarrollo de competencias participativas Críticas	¿Cómo evalúas a la sociedad de alumnos? ¿Por qué no participaste tú en ella? ¿Tienen ustedes como estudiantes alguna posibilidad de presionar para que cumpla sus promesas o realice alguna actividad que sea del interés de los estudiantes?

Áreas de observación	Dimensiones	Preguntas
Espacio escolar	Distribución de espacios Convivencia en espacios	<p>¿Consideras que el diseño de la escuela fomenta la convivencia de todos los estudiantes?</p> <p>¿Cuando sales de clases, sueles permanecer en la escuela? ¿qué es lo que haces?</p> <p>¿Observas que los estudiantes convivan al interior de la escuela en sus ratos libres?</p> <p>¿Utilizas las áreas verdes y espacios de recreación en la escuela?</p>
Diseño Institucional y Normatividad	Nivel de control Modificación del reglamento Legitimidad Critica Conocimiento de la normatividad Resolución de conflictos Inclusión escolar	<p>¿Consideras que la escuela busca que ustedes como estudiantes participen en la toma de decisiones?</p> <p>¿Conoces el reglamento escolar?</p> <p>¿Cómo lo conociste?</p> <p>¿Para qué consideras que podría servirte el reglamento escolar?</p> <p>¿Ha tenido alguna utilidad para ti el reglamento escolar?</p> <p>¿Has tenido alguna experiencia que haya hecho necesario que acudas a revisar el reglamento?</p> <p>¿Has conocido a alguien que si necesitara acudir al reglamento escolar para resolver alguna situación?</p> <p>¿Te interesaría modificar algo del reglamento escolar? (Si) ¿crees que sería posible hacerlo? (No) ¿de querer modificar algo, crees que fuera posible hacerlo?</p> <p>¿Has sido testigo de algún evento que haya ocasionado el cambio del reglamento escolar?</p>
Experiencias participativas	Participación y redes sociales Influencia de la preparatoria en competencias participativas Riesgo de la libertad en preparatoria	<p>¿Has tenido algún conflicto dentro de la escuela, ya sea con una autoridad o con un compañero, que haya hecho necesaria la participación conjunta de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo se desarrolló este conflicto?</p> <p>¿Pudieron resolverlo?</p> <p>En caso de que no se hubiera arreglado ¿con quién hubieses acudido?</p> <p>¿Las experiencias participativas que has tenido, consideras que han impactado en tu formación?</p>

Áreas de observación	Dimensiones	Preguntas
		¿Cuáles son las principales diferencias que encuentras entre la secundaria y la preparatoria? Y en materia de participación, ¿qué diferencias encuentras?

Adicional a esto, se consideró pertinente entrevistar a directivos y académicos de la institución. Por lo cual se realizaron entrevistas a las dos subdirectoras del plantel (asuntos académicos y asuntos escolares), a la coordinadora de las capacitaciones, al coordinador del BI, a la coordinadora del servicio social del BI, a la coordinadora del servicio social del BG, y a una maestra de la capacitación del trabajo social. Estas entrevistas no serán objeto de un análisis a profundidad, sino que se buscará derivar de ellas información que coadyuve al entendimiento y la contextualización de las experiencias participativas de los estudiantes

Capítulo 3. Análisis de las dimensiones

3.1 Participación, habilidades y competencias en el Servicio Social

3.1.1. Aprendizaje por servicio

El Aprendizaje por Servicio (ApS) puede entenderse como un conjunto de prácticas pedagógicas que buscan vincular el aprendizaje curricular con experiencias de servicio en la comunidad. Es una actividad que busca impulsar y profundizar el aprendizaje de los estudiantes en la acción (y mediante la libre elección de actividades), haciendo que estos generen experiencias participativas, mediante las cuales puedan impactar en la comunidad, a la par que desarrollan competencias y habilidades que inciden en su formación académica y personal. Tres cuestiones básicas que involucra son el protagonismo de los jóvenes, la orientación solidaria y la intencionalidad educativa (Vendía, 2012: 73).

El concepto de “servicio” es ciertamente un concepto polisémico, que igual se utiliza para referir al *servicio* militar o al servicio en un *restaurante*. En el enfoque del ApS, este es entendido como *servicio a la comunidad*, implicando una actividad programada, que tiene una duración y que cuenta con el compromiso de los participantes. Dentro de estos *servicios* podemos encontrar diferentes niveles de implicación por parte de los participantes: el “*voluntariado*” representa actividades realizadas en el tiempo libre, el cual no necesita que los individuos modifiquen sus estilos de vida; en contraste, el “*servicio ciudadano*” si conllevaría un cambio en el modo de vida de los participantes, debido a la intensidad y la duración del servicio. El “*Aprendizaje por servicio*” (enfocado desde el espacio escolar) se coloca como una “tercera vía” ante estas opciones, retomando la cuestión de la responsabilidad social, pero enfocándose también en la formación ciudadana y el aprendizaje de los participantes, sin recibir una retribución monetaria (Batlle, 2010: 77), y realizando las actividades en la comunidad en el marco de los tiempos escolares.

El aprendizaje a través del servicio, es un recurso educativo que se ha desarrollado y estudiado de manera importante en países como España

(ZERBIKAS³⁹; Puig, 2010), Estados Unidos (IARSLCE⁴⁰; Furco, 2002), y más recientemente, en países Latinoamericanos como Argentina (CLAYSS⁴¹; Programa Nacional de Educación Ciudadana⁴²; Tapia, 2004). En México, por su parte, no existe una línea de investigación estructurada sobre este tema u organizaciones abocadas a la observación y sistematización de estas experiencias, siendo más común la utilización del término “servicio social”. Incluso en el nivel superior, que es un espacio que desde las primeras décadas del siglo XX implemento este recurso, no se ha logrado crear un Sistema o una Comisión de Servicio Social, que busque regular en lo mínimo los contenidos y el sentido de esta actividad (Mazón, 2012).

Siguiendo a Trujillo, se entiende que el aprendizaje por Servicio puede tener diferentes clasificaciones, de las cuales se retoman el *ApS Puro* y el *ApS basado en una disciplina*. El primero de ellos, el *ApS Puro*, es el que se acopla mejor a las experiencias que se observan en los jóvenes de BG, en él la idea central es la acción del servicio a la comunidad más que la vinculación con el aprendizaje curricular del alumno, por lo cual no se apoya en una materia, en un programa curricular o en una línea pedagógica, dirigiendo el sentido de la acción al cumplimiento de las horas de servicio. El segundo, que está vinculado al BI, es el *ApS basado en una disciplina*, en el cual se espera que los estudiantes relacionen la experiencia comunitaria con una disciplina escolar (2004: 79).

El ApS contiene prácticas pedagógicas que han probado los rendimientos que se obtienen de su realización, los cuales están estrechamente relacionados con las experiencias de los estudiantes. Los elementos básicos que contiene esta propuesta son atender las necesidades de las comunidades, que el estudiante logre extraer un aprendizaje vinculado al contenido académico, que desarrolle experiencias significativas que difícilmente se pueden obtener de las aulas, que genere reflexiones en torno a su participación, que se produzca una vinculación con instituciones

³⁹ Zerbikas. Aprendizaje y Servicio Solidario. <http://www.zerbikas.es>

⁴⁰ International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement (IARSLCE). <http://www.researchslce.org>

⁴¹ Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. <http://www.clayss.org.ar/index.htm>

⁴² Programa Nacional de Educación Solidaria. 10 años de aprendizaje servicio solidarios en Argentina. <http://www.documentacion.edex.es/docs/0403TAP10a.pdf>

sociales, y por último, que contribuya al desarrollo de la ciudadanía en los jóvenes (de la Cerda, 2010: 30).

Las bondades que se ubican del desarrollo de esta actividad en diversos estudios van de la mano con estos elementos expuestos. El ApS tiene como una de sus virtudes no generar solo un aprendizaje en contenidos, sino también en competencias “*para la vida atendiendo a las diferentes dimensiones de la persona*”. En las competencias *personales* se ha encontrado un desarrollo en cuestiones como el autoconocimiento y autoestima, autonomía, compromiso y la responsabilidad, esfuerzo, eficacia personal y el empoderamiento, liderazgo, tolerancia a la frustración; en las competencias *interpersonales* está la mejora en comunicación y expresión, la perspectiva social, el dialogo, la resolución de conflictos, sentimiento de pertenencia a la comunidad; en competencias de *realización de proyectos*, se impulsan elementos como la creación de estos, la planificación, la organización, la evaluación, el trabajo en equipo, la reflexividad y la difusión de ideas; en competencias *ciudadanas* se observa el aumento de la conciencia y comprensión de cuestiones sociales, el compromiso social y la responsabilidad ciudadana. Entre otras cuestiones positivas para la formación integral de los estudiantes, como la competencias vocacionales y el pensamiento crítico (Rubio, 2010: 97-98; Puig, et. al., 2011: 63).

A estos beneficios habría que agregar los que se desprenden para la institución educativa, los cuales van desde la innovación de procesos y prácticas pedagógicas, hasta la creación de vínculos sociales con otras instituciones, ampliando la escuela su red de contactos (Trujillo, 2004: 80).

Por su parte, los riesgos que se han encontrado son el descuido del rigor académico; el hecho de que muchas veces las actividades no se logran conectar con los contenidos; que el estudiante no logre, por una u otra razón, el buen desempeño en las actividades; y por último, los problemas que pueden surgir del hecho de que la actividad se realice fuera de la escuela, corriendo el peligro de que se salga de control en algún punto (Trujillo, 2004: 80).

Por último y antes de pasar al análisis, el desarrollo de competencias y habilidades que se puede lograr a través de esta actividad, mantiene un fuerte enlace

con los beneficios de la participación de los jóvenes en las instituciones. Este punto no es menor, ya que si reparamos en elementos como la motivación, la afinidad, el compromiso, el interés, el desarrollo y la organización de metas, el sentido vocacional y el desarrollo de habilidades interpersonales, podemos encontrar en estos componentes, principios que pueden hacer frente a problemáticas como la falta de interés en los estudios por parte de los estudiantes, los problemas de construcción de una identidad acorde a las necesidades de los jóvenes, la cuestión de una inclusión que vaya más allá del ingreso a la escuela, entre otros.

En la bibliografía revisada se encontró que el ApS potencia la participación activa de los jóvenes (de la Cerda, et. al. 2010: 25), al buscar que estos sean los actores principales, tanto de la puesta en marcha del servicio, como de la generación del mismo (Vendía, 2012; Priegue y Sotelino, 2016: 365), coadyuvando así a la integración y la creación de ambientes acogedores y favorables para sus expectativas y para sus necesidades. Esta participación se vuelve muy importante para los estudiantes en la etapa de vida que cursan, debido a que algunos de ellos *“apenas tienen obligaciones domesticas”*, por no decir laborales, y participar en una situación que este dirigida hacia el apoyo o el trabajo para otros, les resulta novedosa (Batlle, 2010: 80). La participación a través del servicio se expande más allá del ámbito escolar y estudiantil, ya que esta coadyuva también al fortalecimiento de la participación política ciudadana, al desarrollar virtudes cívicas como la defensa del bien común y la responsabilidad social. El servicio social es una forma de participación social, y por lo tanto un puente a la construcción de la ciudadanía: conlleva una implicación personal y desinteresada, busca el cuidado de los demás y *“garantiza la participación de los jóvenes en la vida pública”*:

“A diferencia de las actividades académicas, la acción de servicio con proyección social pone a los jóvenes ante situaciones auténticas, en las que se implican de verdad para resolver un problema real” (Puig, et. al., 2010: 59).

El análisis de la dimensión del ApS se realizará de manera separada entre las dos modalidades de estudios, cosa contraria al camino que seguirá el análisis en las otras dimensiones, en las cuales se abordará de manera conjunta a los dos grupos de jóvenes estudiantes. La razón de ello son las grandes diferencias, en general, que encontramos entre las experiencias de los estudiantes pertenecientes a uno u otro

modelo de servicio. Esta separación en el análisis también nos resulta pertinente, debido a que el tema que tratamos en esta investigación, las *experiencias participativas de los jóvenes estudiantes en la PFLC*, está fuertemente atravesado por las experiencias del servicio social que estos realizan.

3.1.2. Bachillerato General (BG) y el ApS Puro

El servicio social realizado en el modelo del BG de la PFLC, responde a lo que Trujillo llama *ApS Puro*, que refiere a una actividad que tiene como principal objetivo el servicio a la comunidad, y no una relación con los contenidos curriculares. En el Manual Escolar de la preparatoria se afirma que el servicio social tiene la intención de resarcir a la sociedad por el apoyo dado para que los jóvenes que se encuentran dentro de la escuela puedan realizar sus estudios, pero no hace mención sobre alguna vinculación con el contenido pedagógico. Este y otros factores como la selección del servicio y el seguimiento, como veremos, darán cuenta de un pobre desarrollo de experiencias participativas en los jóvenes estudiantes que realizan el servicio en esta modalidad.

El servicio social del Bachillerato General entiende que la intención de la realización del mismo está relacionado con el deber que tienen los estudiantes de retribuir a la sociedad por la oportunidad que tienen de cursar la educación media superior. Esta responsabilidad social se puede encontrar en diversos lugares y agentes escolares, se encuentra tanto en el discurso de los directivos, de los encargados del departamento del servicio social, de los estudiantes y de la normatividad. Ello de antemano no sugeriría ninguna problemática a primera vista, pues la justificación comunitaria o social no es extraña a las actividades de las instituciones educativas, sin embargo, al ser una actividad que presenta un beneficio manifiesto unilateral entre las partes, es decir, al considerar los estudiantes que la actividad de servicio solo beneficia, ya no a la sociedad, sino a las instancias que lo reciben, el servicio social pierde significado para ellos impactando en la *lógica integrativa*.

Por ello, los estudiantes de BG no se identifican con las actividades de servicio, pues esta no es capaz de generar en ellos una consciencia que vaya más allá del cumplimiento de un requisito para egresar. Así, la experiencia de integración en esta área se presenta como fragmentada para ellos, sin un punto de referencia claro

que logre vincular hacia un centro las diferentes experiencias que pueden obtenerse de su participación. Ello ocasiona que las vivencias que se construyen a través del servicio no se apropien de este espacio, no busquen acrecentar las posibilidades que presenta, no construyan una identidad o prácticas en torno a ella, y que tampoco pase a formar parte esta plataforma de la construcción de significados importantes para su experiencia escolar, y menos aún, para su experiencia participativa. Esto último como se apreciará, en consecuencia también del tipo de actividades que se realizan desde esta modalidad de servicio.

Los estudiantes de BG para ingresar a un actividad de servicio social, acuden al departamento del mismo para enterarse de las opciones que existen en ese momento, las cuales pueden observar en una lista que se les presenta. En ella, deben anotar su nombre y pedir informes sobre la misma, para después acudir a realizar el servicio. Esta lógica de ingreso a una actividad de servicio es observada como conflictiva o confusa, ya que no tienen los estudiantes la facilidad de dar seguimiento a su desempeño, generando lo anterior problemas incluso en la contabilidad de las horas de servicio, ya que en algunos casos el registro pasa por alto o no toma ciertas actividades que ya han realizado los estudiantes.

“Un día fui a donde tienen las horas de servicio para ir a talleres y todo eso, pero la señora no sé, no encontró el papel y me dijo que no tenía ninguna hora, y yo no puede ser!!!, ya tenía como 50 o algo así. En la barrita donde está la señora ahí hay como folders que te dicen que servicio social puedes hacer, y ahí está ir a botear con el Teletón, traer despensas o cosas así...”

En lo anterior podemos apreciar dos elementos que dan cuenta del tipo de integración y de identificación que viven los estudiantes al interior de estas experiencias: por una parte, la elección del servicio no cuenta con un proceso de selección que incluya tanto a la elección de las personas apropiadas para la realización del servicio, así como una preparación e información previa de los estudiantes; y por otra parte, los estudiantes carecen también de la posibilidad de incidir sobre los medios y los fines de estas actividades. Estas cuestiones en la selección, si bien responden en parte al problema de la gran cantidad de alumnos en los cuales se debe gestionar las actividades del servicio (como comenta la coordinadora de este departamento), también nos permite observar la poca cantidad de filtros y nula exposición de evidencias de esta modalidad, limitándose el cumplimiento de la actividad a la recolección de “firmas” por parte del receptor del

servicio, o a la entrega de “material” como dinero de la venta de productos, “despensas” o botes de recolección de la Cruz Roja, entre otros.

El hecho de que los estudiantes no tengan fuertes incentivos que contemplen su participación para identificarse con la actividad que realizan, produce que tengan en cuenta otros criterios para la elección del servicio social en esta modalidad, uno de ellos, la relación entre pares. Los estudiantes tienen como uno de los criterios para elegir el servicio, el conocimiento de los compañeros que se inscribirán a la realización de alguno. Esto no es nuevo, autores como Ávalos (2012) ya han dado cuenta de cómo la socialidad al interior de las escuelas, es uno de los principales móviles con los cuales cuentan los estudiantes para organizar sus recorridos académicos, acudir a la escuela y administrar las experiencias escolares en general. Incluso una inclinación similar se puede encontrar en los estudiantes de BI, pero con la diferencia de que en la modalidad del bachillerato general no se cuenta con criterios claros y manifiestos que puedan orientar de manera consciente la participación en estas actividades.

En las entrevistas también se pudo apreciar, como se ha comentado, que los estudiantes de BG no reciben un seguimiento que observe el desempeño de los alumnos por parte de la escuela en la realización del servicio, ya sea en la figura de maestros o de la misma coordinación. Esta situación es observada como un reto importante por parte de los directivos al interior de la institución, considerando importante darle seguimiento a la realización del servicio, pero también teniendo presente que es sumamente complicado, dados los recursos con los cuales cuenta la institución, evaluar de manera integral y significativa las trecientas horas de servicios social que debe de realizar cada estudiante. En consecuencia, el seguimiento a los alumnos no se basa en la revisión de experiencias, evaluación de reportes, etc., sino solo en la recolección de evidencias (formatos de firmas) que den cuenta de la realización del servicio. Al preguntárseles a los estudiantes sobre el seguimiento que reciben, encontramos reflejada la gestión escolar en este rublo.

“No, nosotros somos los que tenemos que andar moviéndonos y buscándolo, y pues por ejemplo, ahí en el servicio solo el profe nos toma fotos como para dárselo a la dirección y decir que si están dándonos clases”.

Así, este servicio no manifiesta como prioridad una vinculación con el contenido académico, ni curricular, ni por capacitaciones, haciendo explicable que en ocasiones los estudiantes del BG no tengan claridad sobre la actividad que realizaron o se les dificulte dar cuenta del sentido de la misma, mostrando en esta experiencia escolar una integración sumamente endeble, pues se sostiene y organiza solo en torno al cumplimiento de un requisito, limitando las múltiples aristas que podría abarcar y los diversos intereses cognitivos y vivenciales que podría detonar en los estudiantes. Por ello fue común encontrar referencias a esta falta de conciencia sobre el objetivo del servicio que se realizaba: *“En el Visatón, es una campaña de ..., tiene que ver con darles lentes a gente que no ve”* o *“Yo lo hice en algo de Jaguar por la niñez o algo así”*.

Ahora bien, las características que hemos comentado aquí de este modelo de servicio social han denotado la existencia de una lógica “instrumental” o de “conveniencia”, pues la actividad no ha alcanzado a identificarse con los intereses y las necesidades de los estudiantes, ni con una consciencia social. Si bien en párrafos anteriores encontramos que la socialidad era un elemento importante para la elección de un tipo de servicio, otro elemento, más importante aún, es la cuestión de la administración del tiempo que hacen los estudiantes. Para Dubet y Martuccelli, la lógica de acción *estratégica* refiere a la capacidad de los sujetos de apreciar los beneficios que tiene para sus recorridos escolares o profesionales las actividades que desempeñen al interior de la escuela (1998), siendo el elemento de la maximización el punto clave de esta lógica. Siguiendo esta ruta, la elección de un servicio social que tenga en cuenta el tiempo y el esfuerzo que le requerirá su realización, buscando la elección del aquel que represente el menor nivel en ambos, muestra una elección estratégica en torno al aprovechamiento del tiempo por parte del estudiante. Sobre esta negociación de la temporalidad, se observa que discurre de dos maneras: por una parte está la temporalidad inadvertida para los jóvenes en sus actividades dentro de lo que se puede denominar socialidad juvenil, y por otro lado la implacable temporalidad de la institución (Guerrero, 2012: 136). Al interior de la escuela, los estudiantes se encuentran definiendo continuamente las actividades que buscan realizar, el tipo de desempeño que tendrán, pero también negocian con los tiempos institucionales (exámenes, entregas de trabajos, etc.) el tiempo necesario para tener un buen desempeño académico, pero no ver mermada su vida juvenil (Grijalva,

2012). En consecuencia, los estudiantes eligen el servicio que les represente la menor cantidad de esfuerzo, que sea más accesible y que se pueda realizar con mayor prontitud. Desde sus propias palabras, enfrentan al servicio como un requisito que deben cumplir para poder continuar con su carga curricular normal, y así graduarse de la escuela: *“No es como que... hay!!! lo voy hacer por la comunidad”*. Incluso en algunas observaciones de campo se encontró que varios alumnos no habían realizado el servicio social aún, mientras que en las entrevistas se obtuvo un testimonio de una alumna que no había realizado el servicio por desinterés.

“Solo conozco como a una persona que si fue así como... que aun acabando decidió seguir yendo, pero es una en muchas. Siempre terminas tus horas y ya está. También eliges lo más fácil que encuentres, vender pulseras o algo así.”

Entre los servicios de los cuales se obtuvieron referencias, estuvieron actividades como la venta de pulseras, la decoración de un lugar y la realización de colectas para diferentes asociaciones civiles.

Por otra parte, la *subjetivación* es para Dubet y Martuccelli la capacidad que tienen los sujetos de distanciarse del orden del universo simbólico en el cual se encuentran, dejando de lado el sentido de pertenencia o identidad, así como los intereses personales que se tengan en la realización de una acción; esto se relaciona con el momento de constitución del sujeto como un individuo autónomo, ya sea que esto represente sentidos positivos y de continuidad para el individuo, o de resistencia⁴³ (1998: 83).

El servicio social del BG, al estar estrechamente relacionado con una lógica de acción receptiva y pasiva por parte de los estudiantes, en donde, por ejemplo, las experiencias comunitarias no se presentan, las experiencias de subjetivación de los estudiantes se orientan a una dimensión disruptiva con la actividad de servicio. Los estudiantes no observan utilidad alguna para ellos, y en consecuencia no son capaces de construir un sentido que vaya más allá de la acción estratégica que los beneficia para proseguir sus estudios.

⁴³ *“Además en este hiato se forman a la vez la subjetivación y la alienación escolar, la revelación de una vocación o, por el contrario, el sentimiento de vacío y ausencia de sentido de los estudios”* (Dubet y Martuccelli, 1998: 83).

Así, la constitución de los habitus (Bourdieu, 2007) que los estudiantes de esta modalidad forman, sean los alumnos conscientes o no de las implicaciones que se tienen, implican un desinterés y rechazo hacia las actividades de servicio social. Estas disposiciones se reproducen en la comunidad escolar, ocasionando predisposiciones que generan a su vez que los alumnos decidan no realizar el servicio, aunque ello tenga como consecuencia retrasar sus estudios.

Para que el ApS sea efectivo, es decir, para pueda generar experiencias que se vinculen con el aprendizaje escolar, la participación, la responsabilidad social, el desarrollo de competencias personales, y diferentes tipos de aprendizaje como “aprender a aprender”, “aprender a hacer” “aprender a vivir con otra personas” y “aprender a ser” (Vendía, 2012: 76), es necesario que cuente con elementos mínimos o básicos, como la elección de espacios comunitarios que permitan el aprendizaje, que exista una vinculación academia explícita en la planeación del servicio, y contar con un espacio de reflexión (plataformas virtuales, una clase, grupos de discusión, etc.) (Trujillo, 2004: 77). Cuando estos elementos no son contemplados, muy difícilmente se podrán observar experiencias significativas en los estudiantes.

El servicio social del BG, al no tener una vinculación con las problemáticas de la sociedad, al no poder incidir sobre las condiciones, los medios o los fines de servicio, y no haber estructurada en torno a esta actividad una asesoría educativa que busque canalizar las vivencias obtenidas, no incide positivamente en la formación de experiencias participativas de los estudiantes, y en consecuencia no presenta condiciones para que los estudiantes desarrollen competencias participativas y de ciudadanía activa. Por el contrario, las experiencia participativa que tienen los estudiantes coadyuvan a que los mismos se asuman como sujetos “utilizables” y “moldeables” a las necesidades de las instituciones, que observen de manera distancia el mundo de la toma de decisiones y el espacio que ellos ocupan en él. Así, ellos solo experimentan en estas actividades una referencia mínima a la cuestión de derechos (derecho a elegir un servicio y no otro, a que se le respeten las horas realizadas, a qué no se le falte al respeto ni se le agreda), y una señalamiento fuerte hacia la *obligación* de realizar el servicio (no recibir un castigo). Esta noción de derechos y obligaciones se les presenta de manera pasiva a los estudiantes, sin presentares posibilidades de una acción activa en la definición de algún rublo.

En el BG no logramos ubicar ninguna mención directa (que estuviera contextualizada) a experiencias comunitarias, lo cual es muy significativo para analizar el alcance que tiene la intervención comunitaria a través de este servicio social, del cual se podría esperar el desarrollo, no solo de habilidades o competencias, sino de reflexiones sociales y comunitarias construidas a partir de estas vivencias. Al preguntarles sobre las experiencias comunitarias que obtuvieron de la realización del servicio, fue común encontrar afirmaciones como “*nada*” o “*ninguna*”.

“Nada. Porque no me toco convivir con los niños, porque solo me toco venir temprano y decorar y listo, ya me voy!!!, no fue como que viera toda la experiencia, no fue nada. Solo servicio por decorar”.

Esta participación pasiva y acrítica, y en términos de Hart “decorativa”, tiene como consecuencia el no aportar a la construcción de los prerrequisitos necesarios para la formación de una sujetos capaces de incidir en los entornos en los cuales se desenvuelven (Benedicto y Morán, 2003), ya que cuestiones tan elementales como dar su opinión, defender puntos de vista, tomar decisiones, formar parte de la construcción del proyecto, vincularse con la comunidad que se ve beneficiada del servicio, etc., son inexistentes. En este modelo académico de servicio social encontramos que las experiencias de los estudiantes son limitadas, la participación es superficial o no inclusiva: se limita a la realización de las acciones que se configuran desde el mundo adulto o institucional, relegando la participación de los jóvenes en la planeación del servicio. Esta realidad no es extraña al tratamiento generalizado que reciben los estudiantes en las instituciones de EMS en México, en las cuales suelen ser sujetos receptivos, ocasionando problemas como la deserción escolar, o en el caso del servicio social aquí analizado, el desinterés en esta actividad, la cual asumen como carente de un sentido pedagógico, pero a la vez también, la observan de manera muy distanciada de sus propios intereses.

3.1.3. Bachillerato Internacional y el ApS como recurso pedagógico (BI)

A continuación, analizando el servicio social de la modalidad del BI, se podrá observar que los resultados y las observaciones cambian drásticamente, en consecuencia de la inserción de elementos como el seguimiento de los estudiantes durante la realización del servicio, la existencia de espacios de reflexión, la

vinculación con la propuesta académica, y la posibilidad de los estudiantes de participar directamente y como los actores principales en la construcción de una propuesta de servicio social, contando siempre con el seguimiento y apoyo de un académico encargado del desempeño.

La propuesta del ApS del bachillerato internacional responde, en buena medida, al concepto de ApS como recurso pedagógico que vincula la actividad de servicio en la comunidad con el aprendizaje académico. Este modelo educativo, como mencionamos en el apartado anterior, cuenta con un programa curricular específico para su realización (CAS), así como con una asignatura en la cual se generan los proyectos, se les dan seguimiento y se evalúan.

El servicio social que se le presenta a los estudiantes, se divide en dos bloques, los cuales tienen como punto de convergencia y articulación, la participación activa en la comunidad. En los dos primeros semestres de la capacitación (3° y 4°) los estudiantes se insertan en proyectos generados por los alumnos de los últimos grados (5° y 6°), eligiendo libremente en que proyecto participar y registrando sus experiencias. En esta etapa inicial, es posible que los estudiantes acudan a diversos servicios, con el fin de que encuentren “el” servicio que más les genere interés, para una vez en 5° semestre, hacerse responsable de ese proyecto (aplicándole modificaciones de crearlo necesario) o crear otro.

En las entrevistas se encontraron diferentes actividades de servicio: la participación en ONGs como clubs rotarios que desarrollan proyectos para la inclusión de los jóvenes, y en donde los estudiantes pueden desarrollar especialmente habilidades de liderazgo; visitas a asilos en las cuales se realizan diferentes actividades como limpieza, acompañamiento y lectura; apoyo a un albergue de perros, en donde los estudiantes diseñan propuestas para canalizar a los animales a hogares, y realizan labores de reconstrucción del establecimiento.

En la descripción que hacen sobre la realización de las actividades, resalta el hecho que el servicio social se realiza “*hora por hora*”, y que no se otorgan 100 horas por haber realizado una actividad de 4 o 5 horas por ejemplo. La participación en los proyectos, si bien cuenta como horas de servicio social, se realiza muchas

veces independientemente de este conteo, pudiéndose extender más allá (pero no reducirse).

Los estudiantes que participan del BI tienen un alto grado de integración e identificación con la modalidad del servicio social y con los servicios sociales que realizan, como consecuencia de los aspectos ya mencionados, entre los que destacan, el hecho de que los alumnos puedan participar directamente en la construcción y desarrollo de los mismos. Lo anterior tiene como resultado que los estudiantes no tengan mayores dificultades (personales como institucionales) para ingresar al servicio, pero también, que se sientan constructores y parte del servicio, no solo en las actividades desplegadas directamente por ellos, sino también en la dimensión institucional (influencia a otras generaciones), la cual observan queda permeada por su participación.

En el momento de elegir que modalidad de servicio social prefieren realizar, los estudiantes cuentan con la posibilidad de acudir a varios programas de servicio social para poder tener mayor certeza sobre la actividad que les resulta más atractiva; a la par de ello, también se cuenta con la posibilidad de darle seguimiento al servicio social elegido durante los años que dura su formación, en un primer momento como participantes activos y en un segundo momento como encargados del rediseño o mejoramiento del mismo.

En las entrevistas que hicimos, escogimos solo a estudiantes de 5° semestre, por lo cual el análisis del ApS en ellos responderá a la última etapa de servicio. Estos estudiantes al llegar a quinto semestre, eligen un servicio o crean uno nuevo, ya que cuentan con conocimientos sobre las opciones, las actividades, las necesidades y las exigencias de cada programa, lo cual permite que puedan tomar una decisión consciente sobre a qué actividad acudir, y así, maximizar sus experiencias participativas y de aprendizaje.

“vamos a todas las actividades que queramos ir de los proyectos, sin el compromiso de quedarnos en uno solo, y ahí probamos lo que más nos gusta, lo que podríamos cambiar y así, y ya cuando vamos a salir de 4to, la profesora Edith, la coordinadora de CAS, nos invita a todos a escoger el proyecto en que queremos estar, y si alguno tiene más de 6 personas pues los tienen que repartir en otro proyecto. Si hay muchas personas, la profesora Edith y los líderes de 5° eligen los seis integrantes que se van a quedar y los demás se tienen que pasar al otro”.

La posibilidad de los estudiantes de elegir un servicio social que compagine con sus expectativas, para una vez dentro del mismo poder realizar modificaciones contando con el asesoramiento de un maestro, hace que los estudiantes se identifiquen de una manera importante con la actividad del servicio. Desarrollan un sentido de integración que trasciende la actividad que realizan directamente, y les hace replantearse las consecuencias y las expectativas que puede generar su accionar.

“No hemos querido deslindarnos del BI, porque a veces hay carencia de miembros y el hecho de que este BI hace que siempre venga gente nueva y se puede mantener el proyecto, porque hubo casos en que murió por falta de miembros”.

Al preguntarles sobre el criterio que utilizan para hacer la elección del servicio social, no se ubicaron los elementos de la *facilidad* o la *prontitud* que encontramos en el BG, sino el *tipo* de actividad y los *compañeros* con los cuales se va a realizar. Así, se observó como una dimensión importante para la elección del servicio social, que responde al planteamiento del papel de la *socialidad* en la experiencia, el hecho de que los estudiantes tienen como un elemento la intención de realizar estas actividades con sus amigos o compañeros afines.

“Sinceramente la actividad depende mucho. No creo que sea el muchacho que más hace servicio social la verdad, pero si depende mucho la actividad, y también con quién la realizas. Porque tengo amigos y con ellos uno va contento hacer estas acciones por que también va mi amigo...”

En la creación de proyectos, los alumnos proponen uno inicial, el cual se trabaja de la mano con la profesora encargada de la actividades del programa del CAS (Creación, Acción y Servicio). En este proyecto los estudiantes presentan una propuesta con las metas, los objetivos, los recursos, los participantes, el área de la comunidad en la cual se trabajara, entre otras cuestiones, cabiendo la posibilidad de que si el proyecto no está realizado correctamente (o no cumpla con los objetivos estipulados en la realización del servicio), sea rechazado.

Así, la elección de una actividad y la realización de un proyecto desde cero, involucran un sentido de participación que toca los umbrales más altos de la participación juvenil inclusiva, pues vinculan directamente a los estudiantes con la toma de decisiones, a la par que los hace trabajar de manera directa con los adultos, ya sea de la institución escolar, o de las instituciones que reciben el apoyo del servicio (Hart, 1997; Fielding, 2011).

Durante su realización, los estudiantes tienen en todo momento un seguimiento continuo, contando con una materia para ello. En sus experiencias, el papel que juega la maestra es vital, pues con ella pueden identificar las dificultades con las cuales se están enfrentando, son más conscientes de los resultados que están obteniendo, y tienen una guía que les ayuda a insertarse en la comunidad. Este seguimiento por parte de un docente, garantiza que las actividades de servicio no queden solo en el cumplimiento efectivo, sino que busca que los estudiantes generen reflexiones sobre las actividades, lo cual es un elemento fundamental del ApS (de la Cerda, 2010; Trujillo, 2004). Mediante estas reflexiones, los estudiantes generan un sentido cívico de su actividad, conciencia sobre los conocimientos y habilidades que han conseguido, sobre el impacto y alcance de su participación, y las áreas de oportunidad que tienen.

“Si, tenemos lo que es la profesora de CAS, la profesora Edith León, y lo que hacemos en bachillerato internacional, cada hora que tú haces no queda en: a bueno ya la cumplí!, no!., tienes que hacer un reporte y una reflexión en donde digas qué hiciste, qué problemas tuviste, qué fue lo que aprendiste y qué cosas puedes mejorar, y ahí tenemos una retroalimentación seguida de lo que hacemos, para mejorar en otra participación o poder dar un consejo a los que me van a seguir y a heredar”.

En la construcción de estos reportes reflexivos por parte de los estudiantes, que se realizan al interior de una plataforma educativa virtual en la cual también se agregan fotografías de las actividades desempeñadas, se observan principalmente tres objetivos: buscar que los estudiantes tengan una conciencia crítica de sus actividades, recibir un seguimiento por parte del docente y poder legar a las siguientes generaciones su experiencia participativa. Estas reflexiones no solo buscarían dar cuenta de la actividad, sino de los sentidos que los estudiantes logran construir a través de ella, como comenta un alumno al referirse a las reflexiones escritas: *“escribimos no lo que hicimos, sino lo que sacamos de ello...como en qué ayudamos, a quién le sirvió, qué aprendimos ahí de nosotros, y qué aprendimos de los demás, qué me hubiera gustado mejorar”.* Esta actividad no les representa a los jóvenes un reto infranqueable, por el contrario consideran que la misma es muy asequible y fácil de realizar.

El seguimiento termina al final del curso, en donde se presenta una exposición con los resultados de la actividad del servicio, y con la cual también se deja por cerrado el proyecto.

Este nivel de inclusión en las experiencias participativas de los estudiantes hace que la vivencia y los sentidos de las actividades del servicio puedan relacionarse con lo que Freire llama una “*praxis*”. Ello es así como consecuencia de que los alumnos son plenamente conscientes de los caminos que se siguen en la realización del servicio social, desde su elección hasta sus resultados finales, al tiempo que participan de la constitución del mismo, moldeándolo de acuerdo a las necesidades que ellos también pueden presentar ante el proyecto, pensando sobre todo en sus intereses. De esta manera, la actividad del servicio se les presenta como un espacio en el cual extender la individualidad que ellos como grupo de jóvenes estudiantes tienen, constituyendo la actividad de servicio en relación a sus expectativas, y no solo a las expectativas de las instituciones que se ven involucradas.

También en este espacio se presenta la oportunidad para los estudiantes de hacer oír su voz (Susinos, 2012), pues ellos tienen, hasta cierto punto, libertad de maniobra sobre la manera de organizar la actividad y de dirigirla, tomando decisiones en cuestiones relativas a los recursos humanos y materiales, la utilización del tiempo, la disposición de espacios, y sobre todo, el sentido y los fines que deben alcanzar las actividades de servicio.

Todos estos puntos, delinear experiencias participativas realmente inclusivas, que permiten el apropiamiento de la actividad por parte de los estudiantes, teniendo ello como consecuencia el mejoramiento de las instituciones, el desarrollo de los prerequisites para la formación de una ciudadanía participativa, pero a la vez también, la plena identificación que hemos comentado entre el estudiante y la actividad del servicio. Una identificación activa y participativa en términos inclusivos.

En la lógica estratégica por parte de los estudiantes, que en el caso de la modalidad del bachillerato general encontrábamos vinculado con la cuestión de la reducción del tiempo y del esfuerzo para la realización del servicio, en el bachillerato internacional si existen una lógica estratégica plenamente relacionada con la propuesta de Dubet, en el sentido de maximizar las posibilidades de lograr una mejor posición social al terminar los estudios (Dubet y Martuccelli, 1998; Weiss, 2012b; Guerrero, 2012). En la realización del servicio, si bien no es la dimensión estratégica la que domina en la visión de los estudiantes, si se encuentra muy presente.

Los jóvenes de BI identifican que quizás sea más fácil retomar proyectos que generaciones anteriores hayan dejado estructurados y ellos solo incluir o sumar nuevos elementos, sin embargo tienen conciencia sobre el resultado que tendrá en su desarrollo personal decidir participar en la creación de un proyecto desde cero, aprendiendo a sobrellevar los errores y las equivocaciones, y asimilando estas vivencias como elementos que suman a su formación.

“la experiencia de crear tu idea y crear tu propio proyecto también ayuda a que otras experiencias y nuevas habilidades se vayan aprendiendo, uno se va equivocando en el camino, pero esos errores se van convirtiendo en aprendizajes”.

El servicio social aparece en su dimensión utilitaria para el desarrollo personal de los estudiantes, observándose cómo entre más amplia, completa y compleja sea la actividad del servicio social, mejores consecuencias para su preparación pueden tener. Particularmente en la cuestión de la *toma de decisiones*, los estudiantes encuentran uno de los principales elementos para su desarrollo académico, y posteriormente profesional. Los estudiantes reportaron que en la construcción y el desarrollo del servicio social, el papel que jugaron ellos como creadores y realizadores de las actividades, detonó en mayor seguridad y tacto para tomar decisiones relevantes para el proyecto. Estas experiencias las ubicaron como únicas en su tipo, al no encontrar en este lapso de su vida otro espacio en el cual ellos puedan aprender o desarrollar estas habilidades.

“también aprendes muchas habilidades que no te las enseñan en ningún lado, ese tipo de experiencias te van a obligar a tomar decisiones que no tomarías en otras situaciones y a partir de ahí vas aprendiendo a hacer cosas que no aprenderías en libros”.

El involucramiento de los estudiantes en la toma de decisiones al interior de los servicios sociales, tiene un impacto en el desenvolvimiento que adquieren los mismos en torno a las actividades que realizan, ya que el acercamiento con ciertas prácticas directivas los dota de seguridad para buscar alcanzar dimensiones participativas que al interior de la misma escuela no pueden encontrar. Incluso los estudiantes relacionan sus prácticas de toma de decisiones y de liderazgo en el servicio social con las prácticas que *intuyen* realizan sus compañeros al interior de la sociedad de alumnos. Sobre esto, los comentarios de un alumno arrojan luz al respecto:

“En este espacio me postulé como presidente y quedé electo. Nosotros nos especializamos en varias actividades de voluntariado, nuestro principal enfoque era no enfocarnos en una sola población para poder apoyar más lugares, ya que se supone que el objetivo del programa es crear nuevos líderes que atiendan las condiciones de la sociedad, y el objetivo es que aprendan los miembros a generar su propio proyecto o aprendan a manejar una asociación de apoyo civil para que cuando ellos crezcan, ellos puedan ser personas activas en la sociedad, entonces la dinámica del club, es que cada miércoles nos reunimos y discutimos las ideas y las actividades, y las actividades se eligen por votación, los miembros de la mesa directiva solo dan propuestas y cuando se escoge algo se trabaja ahí mismo en la sesión...”

En este tipo de actividades se pueden encontrar elementos de la propuesta de Shier sobre el nivel de inclusión máximo que se puede encontrar en los participación de los jóvenes. A diferencia de autores como Hart o Fielding que observan en la relación que se establece entre jóvenes y adultos en la toma de decisiones el máximo umbral de vinculación, Shier propone que este punto se encuentra en la posibilidad de que la decisión de los estudiantes tengan un impacto efectivo y que no se encuentre supeditada a la aprobación de los adultos, sino que posea su propio capital político (2001).

Por otra parte, y siguiendo en la línea de la utilización estratégica del espacio del servicio social, los estudiantes encuentran en su realización la posibilidad de poder definir la vocación profesional a la cual podrían encausarse en sus estudios universitarios. El servicio se les presenta como un lugar en el cual pueden poner en práctica y relacionarse con los ambientes y las actividades que en ese momento ubican como puntos de interés, para poder tener mayor seguridad y conocimiento sobre las mismas. Por ello, entre más vinculada e integral sean sus experiencias participativas al interior de estos lugares, mayor conocimiento tendrán sobre el funcionamiento de los mismos, alcanzando muchas veces esferas “profundas” de los mismos, al enfrentarse a situaciones problemáticas derivadas del servicio. En estas experiencias logran conocer el funcionamiento “real” de las diferentes instituciones, así como tener de primera mano las referencias de las problemáticas y las situaciones con las cuales se podrían enfrentar en un futuro.

“después de participar en varias actividades y de tener experiencias y conocer gente, pues cambia todo, cambia por qué lo estás haciendo, y te enfoca o te encamina a lo que quieres hacer de grande. A mí de hecho me

sirvió como el proyecto que elegí, en por ejemplo escoger la carrera que quiero estudiar o porqué la quiero estudiar.”

En otra dirección, que se manifiesta cuando los estudiantes tienen certidumbre sobre la profesión en la cual quieren desempeñarse una vez terminados sus estudios, el servicio les permite también crear una red de contactos que podrían beneficiarlos a futuro. Ello se relaciona con las razones que los estudiantes esgrimen al cuestionarlos sobre los beneficios que encuentran en el curso el bachillerato internacional, en donde se encontró como una de sus respuestas el hecho de poder tener la posibilidad de estudiar en otro país.

Al ser los alumnos los responsables finales de la realización y concreción del programa de servicio, tienen que lidiar con responsabilidades importantes que detonan en mayores aprendizajes en torno al trabajo colectivo. En sus experiencias se encuentran referencias a las dificultades que encuentran en trabajar en equipo, al manejo del estrés cuando lo que tenían planeado no resulta como lo había esperado, aprenden a manejar dinero y la responsabilidad que ello conlleva, así como a relacionarse con trámites burocráticos y administrativos, y utilizar una pequeña fuerza laboral.

La cuestión del liderazgo, relacionada al nivel de participación y de responsabilidad que tienen los jóvenes en los proyectos en los cuales participan (Hopma and Sergeant, 2015), fue repetidamente mencionada por los estudiantes entrevistados para esta modalidad. Por lo cual, si bien se sabe que con la dirección del proyecto, los jóvenes logran desarrollar habilidades comunicativas efectivas, mayores posibilidades de diálogo y análisis en la presentación de conflictos (Hopma and Sergeant, 2015: 33), la cuestión del liderazgo es relevante. Los estudiantes manifestaron haber experimentado esta habilidad en la dirección de sus proyectos, incluso, como se observó, uno de ellos llegó a postularse y a ser presidente de la asociación en la cual se realizaba el servicio social, considerando que las actividades que un estudiante desempeña en un grupo de ese tipo, no difieren mucho de las que se pueden desarrollar participando de la sociedad de alumnos.

En las experiencias participativas de los estudiantes del BI no encontramos una relación significativa entre el “tipo” de servicio social que se realizaba y la valoración del liderazgo o la experiencia que permitía producir, ya que los

estudiantes había internalizado (como comentamos párrafos arriba) con anterioridad la actividad del servicio, se habían identificado con la misma y habían construido grupalmente un *habitus* sobre el impacto que tiene cada una de sus actividades para las comunidades en las cuales intervenían. Por otra parte, el liderazgo de los estudiantes al interior del aprendizaje por servicio se presenta de una manera diversificada en todos los participantes, y no se limitaba solamente a una figura, ello como consecuencia de que todos los miembros cuentan con responsabilidades específicas que ellos mismos han elegido en cierta medida, y de las cuales tienen que rendir cuentas al grupo. Esto hace que los estudiantes asuman conscientemente el rol que juega su participación en la cadena de esfuerzos, y les plantea buscar los medios y la prácticas necesarias para mejorar.

“...el chiste es que todos estén involucrados, y existen comités en los que si a alguien le gusta el manejo del dinero, se van a comités de finanzas, si les gusta hacer actividades de servicio se van a servicio y aprenden a organizar esas actividades”.

Los estudiantes del BI logran a través de su recorrido en el servicio social plantearse metas y objetivos que trascienden a la lógica utilitaria (requisito) que se presenta en los estudiantes del bachillerato general, subjetivando las mismas. En sus experiencias, las actividades que realizan son enfocadas en una perspectiva que trasciende las necesidades inmediatas que les plantea la institución, así como los beneficios individuales que podrían obtener de estas actividades, para ser *conscientes* del impacto que generará su actividad para la vida social. Esta conciencia es producto del distanciamiento que pueden realizar, como “sujetos”, de la definición que encuentran en la cultura escolar sobre lo que “significa” ser sujeto. No es, como se puede apreciar en este caso, que los objetivos que desea internalizar la actividad del servicio social desde la perspectiva institucional no compaginen con el que producen los estudiantes, sino que la posición que asumen los estudiantes en la actividad tiene un sentido propio que ellos construyen sobre el significado que le dan a su actividad, sentido que es más fácil de apreciar en las prácticas disruptivas que en las que armonizan con las instituciones.

“...aprendes a convivir en sociedad y aprendes a ayudar a otras personas, y aprendes a ser líder, eso yo he visto que es muy útil del servicio social del Bachillerato Internacional. El servicio social ayuda mucho a que tu veas cómo es el mundo y cómo tu puedes ayudarlo”.

En consecuencia, en las experiencias comunitarias, a diferencia de los resultados obtenidos en el servicio del BG, se encontraron diversos elementos que fomentan la participación de los estudiantes, y sobre todo los apuntalan en su formación cívica y en su sensibilidad social. Por una parte los estudiantes lograron generar conciencia sobre la importancia de realizar actividades que los vinculen, a ellos y a la escuela, con la comunidad, considerando que: “*es una experiencia que no se les debería privar a los estudiantes*”. Estas experiencias de participación, a la par de permitirles darse cuenta de las múltiples realidades que existen en la sociedad, también los dotan de una experiencia única que los “*impacta*” y les presenta una nueva realidad. Este tipo de experiencias no pueden lograrse solo a través de una propuesta curricular que busque hacer conciencia de los problemas de la sociedad, pero a la par, tampoco puede construirse solamente con la acción de los estudiantes y sin tener de tras un apoyo educativo.

“En parte vincularse con la comunidad, pero también darse cuenta de que muchas realidades a lo mejor las sabes y las tienes como en conciencia, pero realmente no te impactan hasta que estas enfrente de ellas. Puedes decir hay muchos ancianos que están abandonados en asilos, pero nunca vas a entender como cuando vas a uno y estas atendiendo a uno que no puede ni siquiera ir al baño y no hay nadie que lo atienda. Entonces cuando te topas a alguien que no ha comido en dos días y ayudarlo a hacerlo ...puedes saberlo, pero nunca va a ser lo mismo que cuando te enfrentas con la experiencia”.

El aprendizaje participativo les permite a los jóvenes plantearse la vida escolar como espacio para ensayar la vida en la sociedad. En la escuela, como señalan Castro, Rodríguez y Smith (2014), puede desarrollarse la tarea de la construcción de la ciudadanía, y colocarse como un lugar en el cual los estudiantes, a través de diversas prácticas y niveles de participación, puedan aprender a conocer y practicar sus derechos, cumplir con sus deberes, y desarrollar un sentido social que contribuya de una manera democrática al desarrollo de la sociedad (Puig, et. al., 2011: 50).

“también conoces el trabajo con tus compañeros y aprendes a trabajar, porque no siempre se hace una actividad con los mismos fines, así uno aprende cómo trabajar o cómo decir pues...trabajar en equipo no es tan fácil, yo lo veo como una experiencia que va a servir para cuando uno este grande, porque no siempre en los trabajos uno va a tener un buen ambiente, y eso también me enseña el servicio social, que va a haber momentos en que a pesar de que sea un grupo pequeño, no siempre van a estar todos al 100%.”

“pues mi experiencia es que uno viene haciendo todo pero también tiene su chiste estar bajo estrés, tienes que ver cómo organizar el dinero, tienes que hacer un montón de cosas administrativas, de fuerza laboral y cosas así”.

Esta conciencia sobre el desarrollo personal que es posible ubicar en los estudiantes, también se presenta en el plano social al reflexionar sobre el alcance que tiene la actividad que ellos realizan. Esto va de la mano con la parte de la formación cívica en elementos como la comprensión de los problemas sociales y las soluciones que se requieren, así como el compromiso hacia el servicio comunitario (Puig, et. al., 2011: 63). Los jóvenes reflexionan sobre la manera en que sus actividades pueden trascender el ámbito en el cual están enfocadas, y cómo pueden sumar a otros individuos a la realización del servicio mediante la creación de una consciencia social, buscando estrategias para incluir a estudiantes que no formen parte del BI, realizando una difusión de la problemática en la sociedad, con el fin de buscar apoyo hacia ella.

“vemos la forma en que el proyecto pueda trascender más y se haga más grande y que las demás personas de la prepa también vayan, porque la problemática que haya no sirve nada mas tratarla entre nosotros, sino que las demás personas también sepan de ella, y que también sepan que pueden hacer algo”.

En estas experiencias del servicio social de los estudiantes podemos encontrar el desarrollo de las distintas competencias básicas para la vida que emitió la Organización Mundial de la Salud en 1997: *Manejo de emociones y sentimientos, Empatía, Relaciones interpersonales, Comunicación efectiva, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Toma de decisiones, Solución de problemas y conflictos, Conocimientos de sí mismos, Manejo de estrés* (Bravo, 2005: 27); así como otras habilidades y competencias más específicas, derivadas de la literatura sobre la participación de los jóvenes en las instituciones, como la autonomía, la libertad, la visibilidad del otro, la formación para la ciudadanía activa, la motivación y conciencia social. A estas últimas debe de sumársele la aportación a un mejoramiento en la vida interna de la escuela, la creación de una relación de afinidad por parte de los estudiantes, y la construcción de redes con otras instituciones (Hart, 1997; Shier, 2001; Cook-Sather, 2002; Fielding, 2011; Shaw, Brennan, Chaskin and Dolan, 2012; Hopma and Sergeant, 2015).

Estos dos tipos de servicio social que hemos abordado aquí, que se encuentran en dos tipos de modalidades educativas, son parte de los factores explicativos que dan cuenta de los diferentes tipos de socialización que se pueden dar al interior de una misma escuela, generando un impacto diverso en los estudiantes, y configurando o guiando el recorrido de los mismos.

Para finalizar, en lo que respecta al ApS, se le pregunto a los estudiantes de BI que opinaban del servicio social del BG, debido a que ellos ya habían tenido la oportunidad de participar en los dos primeros semestres de ese servicio. Se encontró como constante la referencia a que el servicio social del BG no generaba conciencia en los estudiantes, pues otorgaba las horas de servicio aun a pesar de que no se cumplieran con ellas, no había seguimiento del mismo y se realizaba un servicio desligado de problema social que se buscaba atajar. Comentaron, en referencia a esto, que muchas veces los resultados son incluso contrarios a lo que se debería buscar, pues al proponer actividades de servicio que pueden ser cubiertas con dinero por la venta de algún producto, se genera (debido a que muchos estudiantes ponen el dinero de su bolsillo) una conciencia mercantil.

“se genera una conciencia de que vas a solucionar todo con dinero, y la conciencia de la acción o el esfuerzo, o el voy a perseverar, se va perdiendo y se va sustituyendo por una que no te va a servir para siempre”.

3.2. Diseño institucional y normatividad: la convivencia de los jóvenes estudiantes en la escuela

Con las dimensiones de *diseño institucional y normatividad*, buscamos acercarnos a las experiencias que generan los jóvenes en su relación con la institución educativa, preguntándonos sobre todo, por el tipo de vinculación o relación que mantiene la escuela con los estudiantes, y viceversa, en materia de participación. Para ello recurrimos a la perspectiva de la convivencia escolar, y en específico, a la *convivencia democrática* que tiene en cuenta el respeto a los derechos humanos, lo cual nos permitirá observar hasta qué punto la escuela reconoce, permite y fomenta la participación de los jóvenes en la organización y constitución de la

cultura escolar y de la normatividad, dejando el aspecto de la *sociedad de alumnos* para el siguiente apartado.

3.2.1. Integración: entre el sentido de pertenencia y el conocimiento de la normatividad

La *integración* de los estudiantes con la preparatoria se da de manera diferenciada entre el sentido de pertenencia y conocimiento de los roles al interior de la escuela, y por otro lado en torno a la cuestión de la normatividad, pero en ambas la integración es relativamente sólida, aunque en menor medida en relación a la última.

Por el lado del sentido de pertenencia a la escuela, como se comentará también en el último apartado de este trabajo, la PFLC es una institución sumamente reconocida en la ciudad de Tijuana, convirtiéndose en una escuela de referencia obligada para muchos adolescentes, haciendo esto difícil encontrar un lugar dentro de ella, muy a pesar de que la escuela se ha esforzado en los últimos años por aumentar su matrícula hasta llegar a casi 5 000 estudiantes. Esto si bien por una parte genera que la elección de los que ingresan sea más selectiva, también ocasiona que los jóvenes que logran entrar tengan una inclinación para identificarse con la preparatoria. Diversos elementos como el uniforme escolar (camiseta con el logo), la existencia de equipos deportivos que genera la competencia con otras escuelas, la gran cantidad de jóvenes que forman parte de la comunidad escolar, y la existencia también de un notable número de ex alumnos que se han formado en esta escuela durante más de 60 años desde su fundación, hacen que el sentido de identidad y de pertenencia hacia la escuela sea una parte importante de las experiencias que tienen los estudiantes al interior de la institución, y por consecuencia también a las experiencias de participación, aunque esto último no es la norma.

Por otro lado, en torno a la cuestión de la normatividad o el reglamento de la escuela, que refiere al conocimiento que el estudiante tiene a nivel institucional del espacio en el cual interactúa, encontramos que los estudiantes no poseen un conocimiento completo, y en ocasiones, este es solo aproximativo de los derechos y las obligaciones que tienen en relación al mundo escolar, guiando sus actividades de la mano a lo que ellos llaman un “*sentido común*”. Esto último no es un punto menor, pues es en el conocimiento y en el acercamiento que tengan los estudiantes hacia la

institución, en donde encontrarán las posibilidades de poder incidir en la configuración de ella (Giddens, 2015).

Así, los alumnos no cuentan con un conocimiento completo del reglamento escolar, pues manifiestan solo haberlo revisado específicamente en algunos puntos particulares, mientras que algunos comentan no tener conocimiento sobre él y guiarse por una suerte de “sentido común” y la idea de un comportamiento “normal”. Sobre esto hay dos puntos a tener en cuenta en este caso: la manera de informar y el contenido del reglamento. Sobre la manera en que la escuela busca hacer del conocimiento de los alumnos el contenido del reglamento escolar (un reglamento de 50 páginas), los estudiantes al ingresar a la preparatoria cuentan con un curso propedéutico, en el cual llevan una asignatura en donde se les muestra el contenido del reglamento. Sobre la segunda cuestión, del contenido del reglamento, el mismo cuenta con diversas temáticas a su interior, entre las que sobresale para los estudiantes el apartado que explica la manera de evaluar, la realización de extraordinarios y las horas obligatorias del servicio social, siendo estas áreas las más frecuentadas por ellos. A pesar de que la escuela realiza el esfuerzo de informar al estudiante sobre el reglamento, y realiza una entrega impresa de la normatividad a cada estudiante (y su existencia en línea), el hecho de que los estudiantes se asuman como distantes al mismo dificulta sin duda que puedan participar de una manera plena e integral en la vida escolar, pues sin una información completa, es difícil que se desarrolle, a partir de la participación de los estudiantes, sujetos más autónomos y críticos (Deval y Lomelí, 2013).

V: Tampoco. He pasado por él, pero no así como que lo lea ni nada.

J: Solo pedacitos que te dijeron que leyeras.

V: En cursos nos daban el manual y nos decían que leyéramos este párrafo u otro”.

“En el reglamento escolar venía el plan académico de las capacitaciones, y como tenía duda de cuál escoger, tuve que verlo para darme una idea.”

Los estudiantes cuentan efectivamente con un espacio en el cual se les informa, describe y relaciona con el reglamento escolar; por otra parte cuentan todos ellos con la posibilidad de acceder a mismo de manera física; y por último, los estudiantes retornan al reglamento para revisar elementos como la carga curricular, la elección de capacitaciones y taller, así como los requisitos necesarios para la realización del servicio social. Cabe entonces preguntarnos, por qué en las experiencias que narran los estudiantes encontramos que la relación con el reglamento, para la revisión de los

derechos y las obligaciones en torno a la convivencia, tiene un menor grado de seguimiento. Esta pregunta es relevante debido a que un conocimiento del reglamento primero, para después hacer efectiva la exigencia de que se respeten sus derechos y observar una resolución de los conflictos en apego a ellos, son detonantes fundamentales para que los alumnos en momentos posteriores sean capaces de mejorar y perfeccionar la vida escolar (Landeros y Chávez, 2015). Fue precisamente en relación a esta pregunta que se encontró una diferenciación muy marcada entre los estudiantes del BG y el BI, en la manera en que consideran los mismos que pueden relacionarse con el reglamento escolar.

Todos los estudiantes entrevistados que forman parte de la capacitación de trabajo social de BG, presentaron una actitud receptiva o pasiva frente al reglamento escolar, ubicada esta actitud no en el rechazo o la aceptación del mismo, sino en la manera en que conciben que es posible utilizar el reglamento. Los estudiantes apuntan que el reglamento escolar tiene para ellos como una de sus principales funciones la cuestión de poder obtener conocimiento sobre los actos que no deben de realizar, para así no incurrir en faltas que les puedan representar una amonestación. Esta perspectiva es claramente una posición pasiva y reactiva hacia el reglamento, se asume que el mismo solo presenta un sentido de comunicación: el de la coacción. Lo anterior está estrechamente relacionado con lo que los autores del campo de educación ciudadana denominan una *ciudadanía dirigida hacia el respeto del estado de derecho*, o bien lo que Westheimer y Kahne presentan como un ciudadano responsable personalmente, que es capaz de conocer las normas y respetarlas, sin llevar más allá la cuestión de la crítica o la participación con el fin de reconfigurar estructuras de poder (2004). Es importante tener en cuenta estas experiencias de los estudiantes hacia el reglamento, ya que el tipo de vinculación que tienen los alumnos con este, sobre todo en la manera en que conciben que pueden relacionarse con la normatividad, define y enraíza desde la práctica una futura relación con las leyes en la vida social, independientemente sean estas justas o no. Los alumnos aquí tienen como principal prioridad no meterse en problemas, conocer aquellos juegos que pueden llevar a la escuela, las actividades que pueden o no pueden realizar, etc., con el fin de no tener reportes o faltas que pueden afectar su trayectoria escolar.

“Para saber lo que puedo hacer en la escuela y lo que no debo de hacer”

“Supongo que para no meterme en problemas”

“Para evitarte reportes por todo lo que ahí te dice”

Por su parte, los estudiantes del bachillerato internacional, tienen una perspectiva distinta sobre las funciones que pone en juego el reglamento, pero también sobre las posibilidades que les presenta a ellos como estudiantes. Como comentamos en el apartado anterior, la experiencia en el servicio social les otorga una oportunidad, en materia de formación ciudadana, muy importante a estos estudiantes, pues les abre las puertas a elementos como la participación, la toma de decisiones, una vinculación con la comunidad, una perspectiva más activa sobre su papel como sujetos sociales, y el desarrollo de una consciencia que les permita entender hasta cierto punto el alcance que tienen sus actividades. Así, los estudiantes del BI combinan dos direcciones, por una parte se suman al sentido de sus compañeros del BG, concibiendo como fundamental conocer las obligaciones y las reglas que existen al interior de la escuela, pero sumándole a ello una perspectiva activa. Entienden que a través del reglamento pueden proteger sus derechos y sus intereses cuando estos se ven violados, e incluso manifiestan estar dispuestos a apoyar a sus compañeros cuando estos sean víctimas de una injusticia por parte de un maestro. En esta dirección, expresan que es importante poner atención en los planteamientos que se hacen en la escuela sobre el comportamiento de los estudiantes, para que si en algún momento se presentan “nuevas” propuestas que los afectarían, las mismas puedan ser cuestionadas y también realizarse movilizaciones para evitar que se consoliden.

“El hecho de que cuando nos ponen como nuevas formas de comportamiento y todo eso, sino aparece en las reglas escolares podemos hacer como un movimiento y evitar que eso ocurra, o sea defendernos”.

Por otro lado, se concibe como importante el conocimiento del reglamento escolar como condición necesaria para poder tener voz al interior de los conflictos, pues son conscientes de que el conocimiento de las obligaciones y de sus derechos les permitirá alzar la voz frente a las injusticias escolares, en donde los conflictos con los maestros juegan un papel central.

“Cuando se trata de las calificaciones, de las faltas o de los horarios. Porque algunos no saben muy bien como ciertos derechos que tenemos los alumnos... como el lapso que tenemos para llegar tarde. Algunos no conocen el reglamento, y cuando hay un problema con un maestro se quedan callados por lo mismo”.

Otra razón que dieron los estudiantes del BI se relacionó con la visión de que los reglamentos son necesarios para la que la vida escolar pueda transitar y darse en los mejores términos posibles, permitiendo una convivencia que facilite el desarrollo de las actividades escolares. Este tipo de consciencia sobre la existencia del reglamento y las normatividades está relacionada con el desarrollo de competencias y habilidades para una ciudadanía responsable de los ambientes en los cuales interactúa, buscando constituirlos como socioemocionalmente enriquecedores (Carbajal, 2013: 17). A su vez, este sentido también se relaciona con el carácter *preventivo* de los reglamentos escolares, los cuales no buscarían, en el marco de la convivencia democrática, que el sujeto no viole las reglas por una cuestión punitiva, sino que no lo haga por la claridad generada de las implicaciones que puede tener ello para el conjunto de la comunidad escolar, estando esta comprensión a su vez vinculada al grado de participación, y a través del mismo, de consciencia que han podido construir los estudiantes (Landeros y Chávez, 2015: 35).

Así, el tipo de integración que tienen los alumnos de las dos capacitaciones difiere entre sí en la manera de relacionarse con la normatividad, por una parte desde una perspectiva pasiva que busca sortear el castigo, y por el otro lado una perspectiva activa que a la par de evitar cometer faltas, busca también defender sus derechos y quizás mejorar la vida escolar en la identificación de las necesidades de los estudiantiles. Esta diferenciación es importante, porque da luz sobre los elementos que pueden influir sobre la formación ciudadana, desde los sentidos que constituyen los estudiantes a partir de los procesos de socialización que viven; ello puede entenderse así ya que el reglamento escolar es el mismo para los dos grupos abordados, y sin embargo no se relacionan ni lo conciben de la misma manera, lo cual en este estudio se propone que sea leído desde las actividades y los sentidos que los estudiantes construyen a raíz de las actividades diferenciadas que realizan desde sus capacitaciones, en donde en el modelo del BI se puede encontrar una formación altamente participativa que valoriza la actividad de los estudiantes y los coloca en posiciones de responsabilidad que involucran la toma de decisiones en sus actividades, mientras que en el BG este tipo de experiencias no se construyen. Así, se considera siguiendo a Hopman y Sergeant (2015), que la participación de los estudiantes al interior de la escuela es un elemento importante que influye sobre el tipo de ciudadanía que se propone y se forma desde ella. Por último, en el BG se identifica que existe un sentido *conservador* en la manera en que los estudiantes se

relacionan con la autoridad, pues básicamente el reglamento funge para ellos como un espacio límite de las acciones, las cuales tienen como posibilidad real plantear su continuación y reforzar la integración; por su parte, para los alumnos del BI la relación de con la autoridad de la normatividad deja entrever algunos elementos *democráticos* en el sentido de Biesta (2016), en tanto el ejercicio de críticas hacia la organización institucional que están dispuestos a experimentar los estudiantes si las condiciones de la convivencia escolar normada en el reglamento no satisfacen sus necesidades, expectativas y compromisos asumidos inicialmente (Landeros y Chávez, 2015).

En cuanto a la normatividad, en ambos grupos puede encontrarse que si bien se concibe que la modificación del reglamento escolar no es fácil de lograr, si es posible si se logra aglutinar el suficiente apoyo de la comunidad estudiantil. Al igual que en otros aspectos de la convivencia escolar, la cantidad de alumnos con la cual cuenta la escuela es un condicionamiento importante para entender las experiencias de los estudiantes. En lo relativo a la modificación del reglamento se presenta la cuestión de la *cantidad* de apoyo con la cual se cuenta, pues los estudiantes saben, a través de las experiencias que han tenido, que es posible doblegar a la “dirección” para que tenga en cuenta sus demandas y peticiones. Lo difícil de realizar para lograr este objetivo es la organización de los estudiantes: la comunicación de las exigencias y las demandas que tienen de manera organizada, para que esta solidez en la expresión de sus intereses haga factible ser tomados en cuenta.

“Yo creo que la principal característica sería que en la escuela somos un montón de alumnos y realmente si no estamos conformes con algo nos movilizamos los que están en desacuerdo, y pues el cambio se tendría que hacer eventualmente para estar conformes todos. Yo creo que lo principal sería la cantidad de alumnos y la cantidad de personas que te oyen”.

“Creo que sí, pero sería mucho esfuerzo y tendría que ser un esfuerzo en conjunto con toda la comunidad estudiantil. Siento que en la PFLC es algo común que cuando se ocupa algo y toda la comunidad estudiantil quiere se hace un tipo de huelga”.

La relevancia que tiene la comunidad estudiantil para lograr cambios al interior de la escuela, se relaciona también con la necesidad de comunicarse y relacionarse con los compañeros si se quieren hacer efectivas las demandas, a fin de poder encontrar puntos en común con ellos. Esto dos elementos, por un lado la

posibilidad que observan de configurar el mundo escolar, y por otro, la necesidad de la comunicación entre los estudiantes para ello, logra que estos generen una conciencia sobre la importancia de su accionar y su organización. Esta conciencia les permite apropiarse desde la práctica de ciertas peticiones y puntos vista, lo cual si bien se presenta en ocasiones más bien específicas y espontaneas, no por ello deben ser dejadas de lado para analizar las experiencias participativas.

Otro elemento a resaltar, es el hecho de que la escuela atienda estas peticiones colectivas, abriendo la posibilidad a la construcción de experiencias participativas, las cuales al ser continuas y reflexivas (Dewey, 1998), es decir, al construirse siempre teniendo en cuenta el alcance y el funcionamiento de las experiencias anteriores, genera indirectamente que los estudiantes observen un universo de posibilidades en su accionar.

“De una buena forma sí. O sea por medios apropiados y convenientes, no nada más por mi cuenta, porque si solo soy yo la que quiere cambiar algo, pues más bien sería un capricho y no algo para toda la escuela, así que tendría que buscar como puntos en común con alguien mas que también busque ese cambio”.

Pese a lo anterior, y ante el hecho de que los estudiantes del BI conciben que el conocimiento del reglamento escolar es importante para en un posible futuro poder intervenir sobre el mismo, al cuestionar a ambos grupos sobre si existía en ese momento algún elemento que estarían interesados en cambiar, los estudiantes reportaron una falta de interés en realizar alguna modificación. Se aceptaban las normas del reglamento escolar tal cual se encontraban, pues concebían que las reglas establecidas en el mismo “*no son exageradas*” ni nada fuera de lo *normal*, por lo cual asimilan las peticiones del reglamento hacia un “sentido común” del mismo. Este *sentido común* del reglamento lo podemos asociar a un sistema de regulación que no es rígido por parte de la institución, en donde las peticiones del reglamento son a lo sumo muy “básicas”; y por otra parte, a lo que parece una suerte de libertad en las acciones y actividades de los estudiantes, en pequeños detalles como la marca o diseño de los tenis, de la ropa (mas no el color), de accesorios, la movilidad al interior de la escuela y la posibilidad de poder disfrutar de una socialidad hasta cierto punto muy libre (limitada solo por los derechos de los demás). Si bien la bibliografía sobre la EVD (Zurita, 2012; Reimers y Villegas, 2006; Bolívar, 2007), la convivencia democrática (Carbajal, 2013) y la normatividad preventiva (Landeros y Chávez,

2015) nos señalan la relevancia de la formación consciente de los estudiantes, pensando en las implicaciones que esto tendría para el comportamiento en la sociedad, es también importante observar cómo estos beneficios y competencias son también valorados por los estudiantes, en el momento en que ellos mismos contemplan las implicaciones positivas de las normas.

“... yo creo que necesitamos pues un cierto límite. A mí me gustan las reglas, me gusta que nos digan ¡sabes que mijo no te pases de aquí!. Me gusta que no nos dejen hacer lo que queremos para aprender también nosotros a sujetarnos a autoridades. Se me hace que los reglamentos no es nada de otro mundo, ni que tienen acá cosas bien estrictas, están normales. A mí se me hace bien”.

Entre las estrategias que se encuentran que lograron aglutinar a los estudiantes en una participación colectiva, se presenta como principal recurso la “huelga”, la cual es realizada por cuestiones que van desde la reincorporación de un maestro muy querido por los estudiantes que había sido removido de su cargo por cuestiones de la reforma educativa; o también por cuestiones sociales como los 43 desaparecidos de Ayotzinapa; llegando hasta demandas para no tener clases cuando el otro turno no las tiene, o quejarse de los precios de los productos de la cafetería.

En relación a las exigencias individuales o que cuentan con un menor apoyo de parte de los estudiantes (reducidas a lo grupal), y saliendo del plano del reglamento escolar, la experiencia participativa de estos se vuelve menos optimista, lo cual es un factor para que la integración sea débil, ya que observan los alumnos que las decisiones finales no son favorables a sus puntos de vista, los cuales consideran justos. En la narración de sus conflictos con maestros principalmente, encontramos referencia a hechos como la hora de entrada al salón, la venta de artículos por parte del maestro.

Los estudiantes afirman que una vez tratado el problema con prefectura o dirección, pueden llegar a ser escuchados por ellos, sin embargo las consecuencias de sus demandas no son visibles, y no llegan a hacerlos sentir seguros de que se respetaron sus derechos como estudiantes, y tampoco se erradica el problema que se presentó.

“Nomás llegó el director en una clase y dijo que estaba muy mal la acción de la profesora, pero no proceso nada, no nos dio solución”.

La palabra que emite el director o la autoridad a la cual haya sido delegada la tarea de mediar en el conflicto, se concibe como la decisión final, independientemente si los estudiantes encontraron solución a sus problemas. En este punto es necesario también dar cuenta de que al preguntarle a los estudiantes sobre las instancias con las cuales ellos cuentan para defender y hacer efectivos sus derechos, sobresalen varios aspectos. Por una parte los estudiantes no ubican con claridad una instancia específica a la cual puedan acudir a presentar sus demandas y buscar una defensa de sus derechos, se mueven de manera intuitiva y diferenciada, considerando algunos que la autoridad para resolver conflictos con maestros (los conflictos entre pares son procesados por el prefecto) es la subdirectora de asuntos escolares, otros que son los maestros e incluso algunos mencionan no tener ningún conocimiento sobre ello, por lo cual acudirían antes con las secretarías o con los mismos maestros para informarse.

“Directamente yo creo que tendrías que ir a preguntarle a unas secretarías o por los maestros ir escalando, que ellos te orienten para saber cómo se haría el proceso”.

Si la formación para la ciudadanía, y sobre todo la intención de la escuela de generar ambientes de convivencia pacífica y democrática, concibe que los estudiantes puedan ejercer sus derechos con la mayor plenitud posible, sobresale el hecho de que algo tan elemental como tener conocimiento sobre las instancias a las que podrían acudir para defenderse sea algo que no tengan en claro los educandos, pues el hecho de que ellos no conozcan estas instancias o contemplen someramente su existencia, no daría cuenta de que no existen conflictos al interior de la escuela, estos siempre existen como se puede apreciar tanto en la teoría como en las entrevistas, sino que muchas veces la demanda de derechos se ve coartada o reducida por la falta de conocimiento sobre los causes que pueden seguir los estudiantes, lo cual va de la mano con la cuestión del poco conocimiento que se tiene del mismo reglamento.

También es importante señalar en este punto, que a pesar de estar la PFLC inscrita en el programa Construye T, que como presentamos en el capítulo 2, obliga a la escuela a instaurar comités escolares que den atención a las problemáticas y las.

El hecho de que los jóvenes estudiantes construyan a través de estas experiencias participativas la percepción de que sus derechos no son respetados del todo, y que las autoridades no dan respuestas satisfactorias cuando las demandas son

presentadas, genera que los alumnos no se identifiquen con la toma de decisiones (Deval y Lomelí, 2014). En este punto, participación y legitimidad se enraízan, dándose el hecho de que donde no se presenta la primera muy difícilmente la segunda puede aparecer como un elemento que aporte a la convivencia democrática (Landeros y Chávez, 2015; Hopman y Sergeant, 2015).

En torno a la participación, los estudiantes consideran que la escuela no busca ni está interesada en que ellos participen en la toma de decisiones. Como observamos en el marco teórico, esto es algo muy común al interior de las escuelas, pues los adultos consideran que los alumnos no están lo suficientemente capacitados para acercarse a la toma de decisiones (Shier, 2001; Zurita, 2012). Los alumnos identifican claramente que su participación beneficiaría tanto a la escuela como a ellos mismos, ya que por una parte la institución conocería las necesidades de los estudiantes, y por otro lado ellos tendrían la oportunidad de relacionarse con la toma de decisiones. Estas consecuencias positivas de la participación por parte de los alumnos, es mencionada por Hart cuando habla del “*circulo participativo*” (1997), en donde los niños y jóvenes al entender que su participación rinde frutos, acaban por buscar participar más.

“Pero así como que en toma de decisiones no, te dicen ¡no, no, no, así son las cosas niño y sujétense a lo que hacen!”

La importancia que tiene la participación de los estudiantes para la formación de competencias y habilidades democráticas, y estas a su vez para mejorar la calidad de la educación, en tanto los alumnos adquieren mayor claridad sobre el sistema de evaluación y los caminos que siguen sus procesos educativos, es uno de los puntos relevantes que señala la literatura de la formación para la ciudadanía (Reimers y Villegas, 2006). Esta participación de los estudiantes lograría acercar las distintas realidades que construyen los alumnos al interior de la escuela, detonando este acercamiento en una mejor comunicación y entendimiento (Zeldin, 2004; Cook-Sather, 2002). Por ello, el que los jóvenes se sientan y sepan distanciados de la toma de decisiones en la escuela es un hecho que no aporta a la construcción de una convivencia democrática, y en consecuencia no puede sumar al mejoramiento de la misma, pues deja de lado la voz de aquellos que constituyen la inmensa mayoría de los actores que forman parte de la comunidad escolar. Ello en la voz de los

estudiantes ocasiona, intuitivamente para ellos, disconformidad y un mal funcionamiento de la escuela.

“Porque nosotros como alumnos hacemos a la escuela. Entonces yo creo que en tanto que eso, porque si hay disconformidad en la escuela por parte de los alumnos tampoco va a haber un buen funcionamiento del sistema escolar”

“... yo creo que si debería de importarles (la participación) para mejorar la educación de la escuela, y así subir el promedio del alumno. Pero ahora dirían que no”.

Los estudiantes acusan que al buscar iniciar algún trámite para realizar alguna actividad en la escuela, como un proyecto, o incluso cuando ellos solo acuden a solicitar información, son tratados con inferioridad y discriminados por los adultos, lo cual los ubica en relaciones de poder asimétricas. Identifican que esta discriminación o mal trato por parte de los adultos responde a una cuestión de asociar linealmente edad y capacidad, con el sesgo que eso implica. Esto, a la luz del apartado anterior, se repite también en la elección y realización del servicio social por los estudiantes del BG, ya que ellos son solamente utilizados para la realización del servicio, quedando sus inconformidades o demandas sin seguimiento por la cantidad de alumnos con las cuales tiene que lidiar el departamento.

“...el trato que se da en caso de cuando uno va a ventanilla a pedir algo puede llegar a ser, o al menos yo he sentido que te tratan como de cierta forma de inferioridad, por ser ellos unos adultos encargados de la escuela y de tu ser alumno”.

De lo anterior la importancia de incentivar la participación de los estudiantes, para poder superar *“una perspectiva unilateral de la autoridad”* (Landeros y Chávez, 2015: 30) que permita, sin caer en una modalidad anárquica o acéfala, compartir las responsabilidades en las toma de decisiones y en la constitución en general de la cultura escolar, para lo cual se debe buscar que los estudiantes sientan confianza de acercarse a iniciar procesos e informarse sobre el funcionamiento de la escuela. Sin embargo esta confianza y seguridad, que inciden en el interés, parece no existir sólidamente.

“Yo creo que influye que están enfadados de todo el tiempo de lidiar con tanta gente y pues con nuestra edad como medio rebeldona y algo así, como que a veces también como que se enfadan, como que ¡¡hay morro ya quítate de aquí déjame en paz!!, como que ellos también tienen problemas en su casa, en su vida, como para venir a lidiar con otra gente. También yo creo que por eso a veces los que están ahí en orientación educativa están siempre de malas. O te

tratan feo. Como que están predisuestos, como que haaa ¡niño grosero!”

Parte también de estas limitantes hacia la voz de los estudiantes, se desprende la imposibilidad de evaluar el desempeño de los maestros, de los cuales algunos se encuentran plenamente identificados como malos maestros, incluso por alumnos de diferentes grupos. El hecho de que no se les permita evaluarlos (sin considerar que esta evaluación tenga repercusiones), da muestra de una necesidad de la escuela por mantener un control y un orden sobre la organización de la vida interna y el establecimiento rígido de los status y roles.

En general, los estudiantes aprecian que su participación no es una prioridad para la escuela, y que cuando esta se presenta tiene un matiz más utilitarista y oportunista. Así, cuando se busca su participación, por ejemplo en actividades como torneos de ajedrez, servicio social, actividades deportivas o en reuniones con directivos (raras), estas tienen el carácter de no ser vinculatorias ni inclusivas, ya que se mantienen en el plano superficial la actividad de los jóvenes (Hart, 1997; Fielding, 2011; Shier, 2001).

Es importante también señalar para seguir analizando el proceso de integración de los estudiantes, que el tipo de convivencia que estos viven en la preparatoria es claramente diferenciado por ellos del tipo de convivencia tuvieron en el nivel básico, específicamente de la secundaria. Son varios los aspectos relacionados con la participación a los cuales ellos hacen referencia: mayor participación, mayor control sobre sus propias trayectorias, desarrollo de valores como la libertad, la autonomía, la responsabilidad que derivan de la posibilidad con la que cuentan de poder decidir sobre sus acciones, una relación impersonal con la institución, y una mayor conciencia sobre el impacto de sus acciones para con la sociedad.

Los estudiantes conciben perfectamente que a pesar de las problemáticas planteadas con anterioridad, la preparatoria sin duda es un lugar en el cual se les fomenta y se les pide mayor participación, aunque esta participación muchas veces no logre sobrepasar lo formal. Esta mayor participación que observan tener en el bachillerato, la asocian con las competencias que los mismos han adquirido durante su formación, ya que en ese momento cuentan con “*opiniones más enfocadas*”. Observan esta disposición de la escuela hacia su participación superficial, sobre todo

en las votaciones de sociedad de alumnos, la cual muchas veces también es impuesta, no en el aspecto de por quién votar, sino en la exigencia de ir a votar.

“Si, más participación. En la secundaria éramos una cantidad más reducida de alumnos, así que era como que cuando los profesores decían algo “eso” se quedaba así, no había tanta participación por parte de los estudiantes, nosotros nomas nos quedamos con lo que nos imponían. En la preparatoria me piden más mi opinión, por ejemplo, en las reuniones de los partidos para el control de la escuela, y pues es obligatorio que cada uno vote”

Estas experiencias de participación que los estudiantes encuentran en la preparatoria les permite activar nuevos horizontes en cuanto a la conciencia del impacto que tienen sus acciones para la cultura escolar, lo cual los hace conscientes hasta un cierto punto del control relativo que ellos pueden ejercer sobre sus experiencias académicas.

“Bueno en la (secundaria) 44 no había nada de eso, planillas, no había grupos, era muy reprimido, yo cuando entré a la prepa y descubrí que los alumnos pueden hacer sus propios partidos sonaba extraño, para mí fue interesante que si se pudiera hacer eso, si fue un cambio muy importante para mí”

En el aumento de su participación, y en la conciencia que tienen sobre el impacto que genera para la cultura escolar, se les presenta la oportunidad de desarrollar acciones que tal vez eran impensadas en la secundaria por el nivel de control y sobre todo de integración que tenían hacia la institución y la figura de los maestros. Una integración e identificación fuerte con la escuela y con los maestros no está en contra de una formación ciudadana o una convivencia democrática, lo que por su parte pudiera contradecir los fines democráticos en la educación sería que esta integración muchas veces es tan fuerte que no es capaz de dejar espacio a los agentes para poder resistir a las injusticias y levantar la voz para defender sus derechos cuando estos son violados por las estructuras dominantes, siendo en este preciso momento en donde podríamos encontrar el acto democrático (Biesta, 2016). En las experiencias participativas de los estudiantes se observó que el nivel de integración y control de la preparatoria no es tan rígido como para evitar el desarrollo de experiencias de solidaridad, conciencia del otro y resistencia, ya que se encontraron continuas referencias a esto por parte de los alumnos.

El descubrimiento por parte de los estudiantes de la capacidad que tienen para responder ante situaciones adversas e injustas, en el desarrollo de sus experiencias

participativas, los acaba por empoderar; ahora, si tenemos en cuenta que las experiencias son continuas y que el sujeto por lo mismo es capaz de aprender de cada una de ellas y utilizarlas en escenarios posteriores (Larrosa, 2006), estas experiencias acaban por forjar un sentido y una valoración sobre el papel de su participación, así como las lógicas bajo las cuales estas son capaces de presentarse con mayor fuerza y posibilidad de salir adelante.

“Tuve una profesora que le faltó al respeto a un compañero, le dijo que estaba mal de sus facultades mentales, y si sonó mal, ahí todo el salón se unió, en ese momento surgió la solidaridad y le dijimos: discúlpenos profesora pero eso no puede estar pasando aquí. Eso se me hizo muy interesante porque descubrí la solidaridad entre compañeros y nos pusimos todos a defender a este compañero al que una profesora le dijo algo malo”.

En otro punto, de la mano con la cuestión de encontrar mayores espacios de participación que en la secundaria, también está el hecho de que en la preparatoria ellos asumen que las posibilidades de mayor participación en buena medida dependen del compromiso que tengan hacia una causa, la cual los lleve a plantearse una participación continua y profunda, ya que la escuela tampoco los obligaría a participar a fondo, sino solo en lo superficial.

“...o sea te pueden imponer la participación pero ya si tú quieres ir más allá eso ya depende de ti”.

En la preparatoria se vive una relación impersonal entre las autoridades y los estudiantes, lo cual no solo es consecuencia de estar en ese nivel educativo, sino también una respuesta al hecho de que la escuela cuenta con una gran cantidad de estudiantes, lo que condiciona la atención otorgada a cada uno de ellos. Los alumnos al pensar el papel que juegan ante la institución, se asumen como *números de control* (matricula, calificaciones, el número de reportes, etc.), lo cual los distancia de una atención un tanto personalizada con la cual la mayoría de ellos contó en la secundaria. Esto lo entienden como un preámbulo de lo que es la vida en la sociedad, en donde los ciudadanos deben ser necesariamente más conscientes de sus actos y no pueden estar esperando que exista un seguimiento individual por parte del estado hacia ellos; desde este punto de vista, consideran que la escuela los prepara para el ejercicio de la ciudadanía.

“...ya eres el número de control. Siento que esto es algo que se va perdiendo poco a poco, pero es algo que eventualmente pasa cuando te conviertes en un ciudadano, porque no eres tal persona eres tu CURP, y así es como se te va

identificando, y así es como se te va abriendo paso a paso todo lo que es la ciudadanía”.

3.2.2. Integraciones diferenciadas: Bachillerato Internacional

Antes de pasar a observar las cuestiones relativas a la lógica estratégica de la experiencia en relación a la participación, es necesario dar cuenta de que la capacitación del BI vive un proceso de integración distinto que el resto de la comunidad estudiantil en cuanto al nivel de participación que puede experimentar en los sucesos que acontecen al interior de la escuela, el cual es menor. El principal elemento que ellos conciben como la razón por la cual no tienen un nivel de participación más notorio y vinculado a las necesidades y demandas de sus compañeros, es la carga curricular que tienen. Esta carga curricular se ve como un obstáculo para la participación, y también para el nivel de socialización que pueden experimentar, siendo importante resaltar que ellos son conscientes de los costos y los beneficios que ello les presenta. Las actividades académicas los orillan a permanecer demasiado tiempo al interior de las aulas, incluso después de clases, lo cual limita la comunicación con otros compañeros, y por lo tanto un acercamiento a las realidades que vive la escuela. No es que estos alumnos estén totalmente ajenos a la vida escolar, pero si es manifiesto que su programa educativo es un elemento condicionante de su integración a la escuela.

“Yo creo que fue por haber entrado a BI, creo que si no hubiera entrado me hubiera animado a participar en la sociedad de alumnos, porque me gusta ese tipo de actividades y organizarse para llegar a un bien común, pero la carga que me género... yo sabía desde el momento de entrar al BI que no iba a poder meter más actividades por que iba a ser muy pesado”.

Este aislacionismo que los estudiantes de BI viven, aparte de ser consecuencia de la carga curricular, también se relaciona con el hecho de que muchas de las cosas que afectan a la comunidad de estudiantes, a ellos no les impacta directamente, como podrían ser conflictos con ciertos maestros, las demandas por obtener suspensión de clases, el servicio social, los problemas de graduación con la sociedad de alumnos, entre otros; o viceversa, cuestiones que afectan al BI no afectan al bachillerato general. Lo anterior genera una separación entre los espacios que ocupan, así como de las necesidades que manifiestan los grupos de BG y el BI.

“...muchas veces las cosas que pasan no nos afectan a nosotros tanto, o las cosas que pasan que nos afectan a nosotros no les afectan a los demás, entonces llega haber una fuerte separación entre lo que es BI y lo que es el

bachillerato en general”.

Otros elementos que también inciden en la integración de la comunidad estudiantil del BI con la preparatoria, es el hecho de que ellos son ubicados como un grupo muy específico de alumnos que gozan de beneficios extras que los demás estudiantes, principalmente una localización específica para toda su preparación e instalaciones con aire acondicionado y servicio de internet. Esto es así debido a que los estudiantes del BI costean estos servicios con una matrícula extra de 200 dólares. Debido a esto son catalogados como los “riquillos”, la cual es una etiqueta peyorativa que busca reflejar que ellos viven en mejores condiciones que los demás estudiantes, lo cual ha ocasionado que aparte de que se les tienda a aislar directa e indirectamente, en ocasiones también se les falte al respeto, y se reproduzca esta misma discriminación incluso por parte de los docentes. Hasta cierto punto esta diferenciación o separación cobra mayor presencia en el momento en que los jóvenes del BI buscan incluir en sus proyectos o actividades, por lo general más trabajadas que las del resto de la comunidad estudiantil, a los alumnos del BG, pues estos rechazan participar.

“Entonces ha habido generaciones que si son muy altaneras con nosotros, entonces esa imagen se ha pasado de generación en generación. A mi hermana le paso también. Nosotros intentamos con el proyecto de talentos incluirnos con ellos, y así estamos tratando con los nuevos que actúen de esa manera, que sean humildes. Esto también es un problema entre maestros, pues ellos también han hablado mal de bachillerato internacional, pues ha habido momentos que hemos ido a salones y cuando saben que somos de bachillerato internacional empiezan a hablar mal de nosotros enfrente de sus alumnos.”

En ocasiones, cuando se ha logrado romper la barrera de la participación conjunta, los estudiantes del BI señalan que es muy difícil colaborar con los estudiantes del BG debido a que estos no manejan el nivel necesario de organización y compromiso con la actividad, que las realizan solo para *poner la cara o salir en la foto*, sobre todo en actividades en donde se relacionan con la sociedad de alumnos.

3.2.3. La estrategia: entre la socialidad y los estudios

Retomando la diferenciación con la secundaria, pensando en la cuestión de la libertad, pueden presentarse inicialmente dos fenómenos al darse la transición de niveles educativos, por una parte ocasionar que los estudiantes deserten o vean afectadas su trayectorias como consecuencia del mal manejo de la libertad con la que

se encuentran en la preparatoria, la cual les puede presentar un problema de adaptación (Velázquez, 2007), o por otra parte, que los estudiantes puedan derivar de esta libertad aspectos como la responsabilidad o la autonomía. En el caso de la preparatoria que se aborda, y apelando a los índices de reprobación y deserción, así como a las narrativas directas de los estudiantes, podríamos pensar que en general en la PFLC, adquiere un peso importante la segunda cuestión.

Las diferentes tendencias en lo relativo al manejo de la coerción escolar que se da tanto en el nivel básico como el nivel medio superior, tiene como una de sus características el que la experiencia escolar de la preparatoria esté marcadamente inclinada hacia una flexibilidad y relajamiento normativo que la diferencia de la secundaria, en donde la autoridad tiene un peso mayor (Guerrero, 2012: 128). Los estudiantes de la PFLC, en consecuencia con lo anterior, observan que al relajarse la vigilancia sobre los estudiantes, la cuestión de las asistencias y el desempeño académico queda en su totalidad en el criterio de los estudiantes (con ciertos límites), por lo cual esta libertad puede ser buena o mala, según esté formada la disciplina y la responsabilidad de los estudiantes en lo referente a sus estudios.

“algunos les gustaría pintarse y cosas así, pero también sería malo para ellos porque al no tener como cierto nivel de disciplina impuesta como que no agarrarían el rollo tan rápido hasta que ya están valiendo con las calificaciones”.

Así, la libertad puede ser positiva si el estudiante tiene la capacidad de poder administrar de tal manera su tiempo y enfocarse en aquellas actividades que le interesen más, pero es negativa si esta libertad ocasiona que no puedan tener una trayectoria continua en sus estudios, y la trunquen de manera temporal o permanente. Esta libertad, que es valorada por los estudiantes, también se ve reflejada en los tipos de estudiantes que se han encontrado en los estudios de EMS, en los cuales se da cuenta que los alumnos se pueden orientar ya sea hacia los estudios o hacia la socialidad, según el manejo que hagan de su libertad en la organización de sus actividades académicas (Grijalva, 2012).

Desde otro ángulo, el nivel de flexibilidad que manejan los estudiantes en el desarrollo de sus estudios les permite desarrollar una mayor independencia, lo cual sin duda impacta en la autonomía y el sentido de responsabilidad sobre los actos que realizan, lo cual va colocando elementos para la formación de ciudadanos libres y conscientes. Los alumnos entienden que al no estar la escuela detrás de ellos, son

ellos los principales interesados en los resultados de su formación, encontrando esta área específica de su formación como importante para definir las trayectorias que posteriormente seguirían, ya sea en el trabajo o en los estudios universitarios.

“Esta escuela que es tan amplia, con 5000 y pico de alumnos, se pierde un poco eso, te vas convirtiendo en más... tu preocuparte por tu propia participación!!, no te vamos a estar persiguiendo!!, eso se me hace bien, porque a este punto ... debería de pasar por que ya deberíamos de madurar ya que si no saco el certificado de prepa, no puedo inscribirme a la universidad y si no entro está medio cañón que consiga trabajo”.

Así, una mayor libertad y una mayor participación de los estudiantes, se presenta ante ellos como meras posibilidades para aprovechar o desaprovechar, con la mirada siempre dividida entre el tiempo que ellos como estudiantes quieran invertirle a sus estudios y a la socialidad.

En lo relativo a participación y libertad, los estudiantes afirman que en la preparatoria tienen, naturalmente por los elementos ya comentados, mayores oportunidades de tomar sus propias decisiones, inclusive cuando estas los afecten a ellos, corriendo el riesgo siempre de que al existir esta libertad muchas veces las malas decisiones no son ubicadas de inmediato, ocasionando que una vez que el joven adquiera una dimensión clara de las consecuencias, ya sea demasiado tarde. De ahí la importancia de programas y planes educativos que buscan incidir positivamente en las trayectorias académicas de los estudiantes, adquieran en verdad un fuerte impacto y realce al interior de las preparatorias, pues desde ellos se presentan directrices y modelos de acción que tal vez, por las dimensiones y los tipos de actividades que realiza la institución educativa en su vida doméstica, pasan desapercibidas para los directivos y los maestros.

Ahora, si bien esta mayor participación de los estudiantes en sus rutas académicas no impacta directamente sobre la comunidad estudiantil, sino más bien de manera latente, es importante tenerla en cuenta en razón de que procesos como la “subasta”⁴⁴, al participar de la transparencia, hacen partícipes a los estudiantes del proceso de admisión, modificando sus conductas en cuanto a la observación de su

⁴⁴ Mecanismo por el cual los estudiantes observan el puntaje que tienen, el cual a través de un escalafón definirá que alumnos pueden acceder a las primeras opciones de capacitación que eligieron.

recorridos escolares. Este tipo de inclusión, unido a otras actividades que son producto de la apertura de la escuela (con sus limitantes), provoca que los alumnos tomen consciencia de sus acciones, y en consecuencia se responsabilicen de las mismas, logrando pensar en las consecuencias que tendrán estas mismas acciones en su vida futura, replanteándose así sus actividades y sus hábitos.

“También creo que sí, porque uno está seguro y uno toma consciencia de sus acciones y uno se puede ir dando cuenta de que cuando faltas a la escuela no es como un trabajo donde te van a quitar menos horas, sino que uno va haciéndose responsable de las acciones que uno va tomando, y de cómo quiere que repercutan en tu vida”.

Los estudiantes se apropian de la responsabilidad de sus acciones pensando estratégicamente las consecuencias que las mismas podrían tener a futuro, buscando elaborar aquellos perfiles que les presenten un mayor beneficio. En relación a esto podemos encontrar la opinión de los estudiantes en torno a la cuestión de las huelgas o el paro de clases. Ante estos eventos ellos identifican la existencia de una dimensión negativa de la participación, producto de la lógica de acción estratégica que los guía en su interés por tener recorridos académicos exitosos. Señalan, por una parte, que a la escuela se va a aprender, y que no tiene sentido ir a clases y manifestarse para no tenerlas⁴⁵, afectando con ello a la exposición de temas que luego son importantes para los exámenes de la preparatoria y también para los de ingreso a la universidad. Esta dimensión negativa de la participación es posible debido a la cantidad de alumnos que hay en la preparatoria, en donde una participación del 5% representa una aglutinación de 250 estudiantes, los cuales muchas veces son incentivados, a través de distintos medios, a participar por cuestiones que en realidad no atañen a un beneficio académico o social.

“Pues si hay un problema y se necesita responder, yo creo que si tenemos que actuar, pero tampoco exagerar las cosas que pasan. Por ejemplo el muchacho que te comenté que entró tarde, si él se pone hacer una huelga y a decir que el profe es un malo, y si a un grupo de personas les cae mal ese profe por que los reprobó o algo así, pues pueden exagerar esa noticia y hacer otras cosas.”

⁴⁵ Esto lo afirman como consecuencia de que en ocasiones como consecuencia de una actividad extracurricular, los estudiantes de la mañana no tienen clases pero los de la tarde sí, o viceversa, por lo cual los alumnos que no son “beneficiados” con la suspensión hacen huelga para no tener clases ese día, perdiendo así clases dos días: el día anterior que se hace la huelga, y el día que se exigió.

En relación a los medios que utilizan los estudiantes para organizar sus demandas, se encuentran el pasar la información de “voz a voz”, repartir folletos, pero el que cobra mayor relevancia es la plataforma digital. Las *plataformas digitales* son un punto importante para organizar la participación agregada de los estudiantes, brindándoles la oportunidad de comunicarse entre ellos y compartir sus puntos de vista, así como decidir la manera en que se organizarán para hacer efectivas sus demandas. Estas son utilizadas tanto para organizar a los estudiantes, como para generar pliegos petitorios consensados (con los desperfectos que esto tiene), observándose la utilización de estos medios tanto de manera separada por grupos de salones, como de manera agregada por toda la comunidad estudiantil, incluso aquella que ya ha egresado⁴⁶.

En la utilización de estos medios también se puede encontrar una dimensión muy valorada para la socialización y convivencia de los jóvenes, la cuestión de la horizontalidad. Como bien apunta Castell (2009) las redes inalámbricas tienen como uno de sus principales ingredientes el que ponen a interactuar a los sujetos de manera simétrica, rompiendo las barreras del tiempo y del espacio, y sobre todo abriendo las puertas a la interacción directa entre ellos. Otro elemento que quizás también se presenta como importante, es la facilidad que les representa estas plataformas para lograr expresarse, debido a que muchas veces se les facilita más este medio que la acción de hablar en público.

“La jefa de grupo nos dijo, nos llegó a preguntar si estábamos de acuerdo en hacer una carta para dársela al director por la maestra. Una vez que la hizo la subió al grupo de Facebook para que la revisáramos”.

“Cualquier tipo que se le ocurra puede organizarlo, sube algo a Facebook, y pues todos se empiezan a juntar, ya que hay una página de toda la Lázaro en donde están todos y pues pueden subir lo que sea”

De la misma manera que los estudiantes, pero con una comunicación menos dinámica, la escuela también busca a través de las redes informar sobre actividades, decisiones tomadas o cambios que atañen a la vida escolar, buscando el

⁴⁶ La comunidad estudiantil cuenta con un grupo de Facebook independiente de la escuela, el cual contiene a los integrantes de la comunidad que gusten ingresar a él.

involucramiento de los alumnos a las actividades propuestas, alcanzando en algunos momentos también a los padres de familia.

3.2.4. La autonomía frente a la cultura escolar

En lo referente a la subjetivación que pueden construir los jóvenes estudiantes a partir de sus experiencias participativas, en relación a cuestiones relacionadas a la convivencia y la normatividad, se encontró como un punto importante que las diferentes experiencias de conflicto que mantuvieron los estudiantes, les sirvió a estos para diferenciarse de lo que la escuela busca, pero también, aunque de una manera menos fuerte, de los beneficios que podría encontrar inmediatamente para ellos mismos, pensando en las generaciones venideras.

Si tomamos un caso, por ejemplo la cuestión de una maestra que vendía material didáctico “plagiado” a los estudiantes. Los alumnos acudieron a dirección a quejarse de la maestra, pues consideraban que no era posible que estas prácticas se realizaran al interior de la escuela. Aquí, levantaron la voz independientemente de que ello fuera una práctica quizás cotidiana en la escuela de parte de algunos maestros, y sobre todo dejando de lado el hecho de que hacer la denuncia hacia posible que fueran después objetos de abuso por parte del docente. Por otro lado, esta experiencia de choque también ocasiona que el alumno se distancie del maestro y de la figura clásica que representa, pasando a generar una consciencia sobre el hecho de que incluso de las autoridades que mantienen legitimidad se puede esperar algún comportamiento “no correcto”. Naturalmente este caso solo es un ejemplo de los tantos que se presentan en las escuelas, pero el efecto es el mismo en todos solo variando en razón de la intensidad de la experiencia, debido a que como hemos venido comentando, el conflicto es parte inherente de la experiencia escolar. Las escisiones que se producen en el sujeto en cuanto a la referencia y el seguimiento hacia las figuras docentes, directivos o las reglas de la institución, son pues en buena parte impulsadas por estas experiencias de choque que acaban por detonar, en sus momentos cumbres, la participación de los estudiantes, despertando con ello también un desarrollo de la consciencia social en los jóvenes, y así, la activación, a través del protagonismo, de competencias y habilidades ciudadanas.

3.3. La sociedad de alumnos de cara a la comunidad escolar

El análisis de la sociedad de alumnos se orientará hacia las experiencias que tengan los estudiantes respecto a la sociedad de alumnos, prestando especial atención a la cuestión de la conformación de las planillas, el proceso electoral, el desempeño de la misma, la rendición de cuentas, y en suma, hacia cuál es la evaluación que ellos hacen del papel de esta organización al interior de la escuela, sobre todo en relación a la comunidad estudiantil. Este análisis lo realizaremos teniendo en cuenta el marco teórico presentado en esta tesis, resaltando las posibilidades que detona la existencia de un espacio de participación como este, el papel que juegan las experiencias participativas de los estudiantes ante los diferentes escenarios que les presentan las sociedades de alumnos, y las realidades que podría presentar la sociedad de alumnos en relación a la convivencia escolar⁴⁷.

La elección de la sociedad de alumnos en la Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas se encuentra regulada por la escuela. Se le informa a los estudiantes, mediante un comunicado, las fechas en las cuales se abrirá la convocatoria; en esos días se recibirán las propuestas de las planillas, mismas que serán evaluadas por la Comisión Electoral, la cual lleva a cabo sus funciones en una oficina, a la que pueden acudir las planillas en caso de alguna duda. Las planillas aspirantes a formar el Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnos deberán estar integradas por un Presidente, Vicepresidente, Secretario, Pro-secretario, Tesorero y un Pro-tesorero; a su vez, deben de presentar siete comisiones: Actividades sociales, Actividades culturales, Actividades deportivas, Actividades sociales, Promoción y difusión, Mejoras materiales y pro-graduación⁴⁸, cada una de las cuales tendrá un coordinador. Estas comisiones y coordinaciones deben de estar respaldadas por un plan de trabajo que se espera realizar durante la gestión. Por su parte, los requisitos solicitados para poder participar de un puesto en la sociedad de alumnos son dos, ser alumnos

⁴⁷ Para la realización de este análisis no se pudieron encontrar trabajos de educación media superior que hablaran sobre el papel que juegan las sociedades de alumnos al interior de las preparatorias. En cuanto a la normatividad de la EMS, no se encontró que se estableciera una regulación para la existencia de las mismas, siendo un espacio opcional a desarrollar al interior de los planteles.

⁴⁸ Esta coordinación solo puede ser estar integrada por estudiantes de V semestre.

regulares y no tener antecedentes de mala conducta, lo cual permite que incluso los estudiantes de tronco común (1er y 2do) puedan participar. El reglamento también contempla la cuestión de género, al establecer que las planillas deben estar conformadas por el 50% de hombres y el 50% de mujeres.

En el proceso electoral y una vez iniciada la campaña, los estudiantes tienen oportunidad de “salonear”, es decir, de pasar a los salones a presentar su candidatura y su plan de trabajo, realizando esto en horarios específicos acordados con dirección. La campaña debe de resaltar el plan de trabajo de cada plantilla, basarse en los valores del respeto y la tolerancia, pudiendo ser revocadas las candidaturas cuando se falte a estos principios. También el reglamento estipula la existencia de un debate entre los presidentes de las plantillas, el cual se realiza en la plaza cívica, y al que deben acudir los estudiantes interesados (sin ser ello una obligación).

Estos dos momentos, el periodo de constitución de las planillas y la campaña electoral, sumado a la gestión de la sociedad de alumnos electa, son los momentos hacia los cuales se encuentran dirigidas las experiencias de los estudiantes en relación con la sociedad de alumnos.

En este punto del análisis, ya se puede exponer que el perfil de las experiencias escolares de los estudiantes se orientan más hacia una lógica de la integración, y en menor medida hacia la *estrategia*, siendo la parte de la *subjetivación* la menos desarrollada. Esto en alguna medida refleja que las experiencias de los estudiantes, y en específico las experiencias participativas, no logran ser lo suficientemente inclusivas y protagonistas como para detonar en posiciones que logren distanciarse de la cultura escolar y del beneficio instrumental de la educación para generar una consciencia crítica de la realidad en la cual se encuentran inmersos los educandos. Así, en este análisis se tiene presente la manera en que los estudiantes se integran y se identifican con la comunidad educativa, a través del protagonismo y la participación que pueden llegar a desarrollar en torno a la sociedad de alumnos.

Si nos atenemos en lo básico a la definición que planteamos anteriormente sobre la participación (Hart, 1997), en donde la misma se entiende como “*los proceso de compartir decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad*”, la actividad de la sociedad de alumnos, vía la representación, aparece como “el” espacio o uno de los espacios clave para fomentar y observar la

participación de los estudiantes. Pocos lugares pueden aglutinar, dirigir y formar experiencias específicamente participativas para los estudiantes como estos comités de representación, llegando a generar experiencias también entre aquellos que no participan *directamente* de estas sociedades, pues en la dinámica del proceso de campaña, en la votación y después en el ejercicio de la representación, se le manifiesta a la comunidad estudiantil la posibilidad de participar mediante el voto, el debate, las exigencias, la vigilancia y la rendición de cuentas, por comentar algunos.

Por otro lado, la existencia de este espacio también da cuenta de una visión amplia por parte de la institución en relación a la formación o educación para la vida democrática, ya que no se limita la misma solo a la cuestión curricular, sino que incluye una dimensión que fomenta la participación activa de los estudiantes (Bolívar, 2007). Aquí es necesario mencionar, que no por que exista este espacio como lugar importante para la participación de los estudiantes, significa causalmente que los mismos se encuentran activos al interior de él, pero ello sin duda si es un elemento que da cuenta del grado de disposición y compromiso de la escuela con, entre otras cosas, la constitución de un espacio de convivencia que contenga elementos democráticos. Esta visión amplia de la formación ciudadana, que contemplar a la sociedad de alumnos, la podemos encontrar en el hecho de que posibilita elementos específicos como la deliberación compartida, la participación (directa o indirecta), la toma de decisiones y la formación de un juicio sobre las dinámicas que se generan en torno a la organización política de la comunidad estudiantil.

Así, mediante la práctica y el protagonismo, se les permite a los jóvenes desarrollar habilidades, actitudes y valores para la participación activa y cívica en la sociedad (Eurydice, 2005), pues las experiencias que estos forjan en la escuela son el cemento con el cual construirán su perspectiva sobre el *universo simbólico* de la sociedad una vez que cuenten con la ciudadanía plena. Por otro lado, y siguiendo a Biesta (2016), si pensamos a la democracia no como sustantivo sino como verbo, como la acción de trasgredir mediante un pensamiento crítico el ordenamiento de la realidad, nos encontraríamos con que este espacio juega un papel de gran relevancia, ya que lograría aglutinar las expectativas y demandas de la comunidad estudiantil, y de esta manera organizarlas para que las mismas sean más efectivas.

Desafortunadamente como se observa en el análisis, la sociedad de alumnos en esta preparatoria se encuentra lejos de encarar estos retos, siendo responsabilidad

de la institución lograr construir una cultura escolar que refrende este papel en la constitución de los comités escolares.

La sociedad de alumnos se encuentra presente en el imaginario de la comunidad estudiantil, sobre todo a partir de 3er semestre, pero no se contempla por la comunidad como un lugar de referencia estudiantil, sino como espacio en el cual se procesan demandas muy específicas, tanto de ciertos grupos escolares como de cierto tipo de actividades.

La convocatoria que emite la preparatoria contempla que todos los estudiantes pueden participar como integrantes de la sociedad de alumnos, por lo cual también tienen derecho a votar por alguna planilla que represente sus ideas o necesidades. Pese a ello, y de manera parecida a lo que se presentará en el análisis del *espacio escolar*, los estudiantes de primer y segundo semestre se encuentran distanciados de estas actividades. Los estudiantes entrevistados, si bien son de 5to semestre, al preguntarles sobre los procesos de formación y elección de las sociedades de alumnos que han podido presenciar, comentan sobre la primera sociedad de alumnos (cuando ellos estaban en 1er semestre) que no tienen ni tuvieron ningún conocimiento sobre las planillas o las propuestas, inclusive muchos de ellos mencionan no haberse enterado siquiera de que existía un proceso de elección de sociedad de alumnos.

Sobre esto, los alumnos ubican dos razones para dar cuenta de su desconocimiento de los procesos que atañen a la sociedad de alumnos, sobre todo pensando en su recorrido por los primeros semestres. Por una parte expresan una *falta de integración* hacia estas actividades, debido a que se encontraban ubicados en un área de la escuela en donde la promoción de actividades extracurriculares no es muy afluente: “*ni me entere*”, “*me paso por alto, nunca la identifiqué bien*”. Por otra parte, los estudiantes entienden que en primer semestre las actividades de la sociedad de alumnos no les atañen a ellos, pues los intereses del comité no se relacionan con los de ellos, sino con los alumnos de los últimos semestres que están preocupados por cuestiones como la graduación o las fiestas.

“...la primera (sociedad) la verdad ni en cuenta, porque cuando estás en primero no sabes qué onda y no te repercute a ti bien, sino solo a los quintos con la graduación”.

La participación de los estudiantes no necesariamente debe de mantener un perfil de inclusión alto para generar un aprendizaje o consecuencias positivas para las competencias y habilidades participativas de los jóvenes (Bischoff, 2016), aunque si bien esto sería lo ideal. Por ello es necesario que aun a pesar de que los estudiantes de los primeros semestres no tengan una integración plena o fuerte con la institución, y por lo tanto no tengan la facilidad de inmiscuirse en los temas de coyuntura al interior del plantel, cuenten con los insumos básicos para poder participar minimalistamente, o si así lo quieren, buscar hacerlo a mayor profundidad. De ahí la importancia de observar sus experiencias, pues en ellas se pueden encontrar elementos que atañen a la *reflexividad* (Giddens, 2015) de las experiencias, pero también a la *continuidad* (Dewey, 1998) de las mismas en los sujetos, coadyuvando a construir juicios con los cuales construirán sentidos que impactaran necesariamente en la convivencia escolar.

Una vez que transitan a los semestres más avanzados, por cambios en cuestiones como el espacio escolar o sus intereses, los estudiantes se encuentran más relacionados con las problemáticas y lo que acontece en la escuela, y por lo tanto también con los procesos de constitución de la sociedad de alumnos. Sin embargo, aun a pesar de ello y de manera global, podemos decir que el desempeño de las mismas no ha logrado satisfacer las expectativas de los estudiantes, esto a pesar de que los sujetos entrevistados (5to semestre) estarían más vinculados que el resto de la comunidad estudiantil.

3.3.1. El proceso electoral

En relación al *proceso electoral*, los alumnos afirman que las plantillas que se proponen para constituir la sociedad de alumnos no logran generar consensos en la comunidad estudiantil, por lo cual las votaciones son muy dispersas (una especie de sistema multipartidista), ocasionando que el ganador pueda ser cualquiera, incluso una planilla poco conocida. Como consecuencia de ello, las planillas que logran ganar cuentan con poco apoyo y el resto de la comunidad estudiantil se desentiende de ellas.

“la planilla que ganó, ganó porque la gente no quería votar por las demás planillas, y la planilla que ganó no hizo casi campaña de publicidad, casi casi te enteraste en el momento que ya estabas votando...la gente votó por

ella porque sentían que las demás planillas no iban a hacer nada, y ganaron!!!”.

En los elementos que se encuentran para entender una participación inclusiva podemos identificar claramente cuestiones como el respeto, el diálogo, la tolerancia, pero también la capacidad de comunicación, la argumentación y el debate de ideas. Todas ellas se relacionan, de forma diferente, con los principios para la convivencia democrática, pues participación y convivencia democrática van de la mano en tanto el espacio democrático sea entendido como una construcción que se realiza en parte por los estudiantes. Pese a ello, y siendo la sociedad de alumnos quizás teóricamente uno de los espacios por excelencia para fomentar una participación política de manera integral por parte de los estudiantes, el *proceso electoral*, elemento clave para las experiencias participativas, no se desarrolla bajo estos principios.

En el proceso electoral, las diferentes planillas tienen que participar en un debate público en el auditorio o en la plaza cívica, en el cual presentan sus propuestas pero a la vez tienen también la posibilidad de cuestionar el programa de sus contrincantes. En este debate, las expectativas de los estudiantes (los votantes) giran en torno a la presentación de las propuestas de cada planilla, y sobre todo a que dichas propuestas sean “reales” y presenten someramente un rumbo de acción. Respecto a esto, los estudiantes dejan ver en sus narraciones que estas expectativas no son solventadas ni por el debate ni por el proceso electoral, pues los candidatos tienden a realizar ataques personales contra los integrantes de otras planillas, los cuales en ocasiones son “agresivos” o “violentos”, faltando con ello a los criterios mínimos que darían cuenta de una práctica enteramente democrática. Como consecuencia, las planillas dejan la dimensión de la argumentación y la presentación del proyecto en segundo lugar, con lo cual los estudiantes se ven desilusionados y desincentivados a participar en dicho proceso, ya que entienden que este reproduce las prácticas que se dan en la vida política del país, las cuales no está de más decir, son desaprobadas por los jóvenes (EIJ, 2013). Este último punto es muy importante, ya que los estudiantes cuentan con otros espacios de socialización (en un proceso de declive institucional) (Bolívar, 2007) a parte de la escuela, a través de los cuales se construyen “*aquellas disposiciones básicas por las cuales un sujeto percibe, organiza y actúa sobre el ámbito de lo político en lo cotidiano*” (Carrión, Luna y Bonvillani, 2015). De lo anterior también se puede desprender el trabajo de

reflexividad (Giddens, 2015) de los estudiantes, los cuales no responden de manera directa a las posibles estructuras de representación estudiantil, sino que las cuestionan y juzgan con el entramado conceptual que poseen, a través del cual le dan un sentido a sus vivencias y construyen sus experiencias.

“el principal problema que he visto siempre, es que en el momento del debate se vuelve siempre un poco agresivo o violento el debate, y me enojó un poco el ver que parece debate de políticos mexicanos porque a veces se centran más en desacreditar a su oponente que en acreditar sus propias propuestas”.

Ahora bien, de la mano con el papel que juega cada una de las planillas en el proceso electoral, los estudiantes también utilizan sus experiencias pasadas (*continuidad*) para construir un criterio sobre el cual orientar sus votos. Estas experiencias están marcadas por la crítica y la insatisfacción con las gestiones de las sociedades de alumnos, las cuales no se canalizan solo hacia una de ellas, sino hacia la totalidad de las sociedades que les han tocado experimentar. Estas críticas, que se aglutinan en cuestiones como la falta de comunicación y el no cumplimiento de las propuestas de campaña, acaba generando en los estudiantes un *“sistema de disposiciones... principios generados y organizadores de prácticas y representaciones”* (Bourdieu, 2007: 15), los cuales se cohesionan en torno a la idea de que las sociedad de alumnos *“no cumplen nada de lo que prometen”*, *“que son puras promesas”*, que *“son irresponsables”*, o que su *“objetivo es solo ganar y ya lo que pasa después no les importa”*.

Este sistema de disposiciones que construyen los estudiantes gira en torno a que las sociedades de alumnos solo buscan ganar, y para ello prometen muchas cosas, pero en realidad no tienen la capacidad para cumplir estas promesas ni hacer un buen desempeño de sus actividades: *“No las evaluamos bien”*. Por una parte, la falta de comunicación conlleva problemas en la organización de los eventos, ya que como nadie sabe de la realización de los mismos no hay una afluencia de alumnos importante hacia ellos; por otra parte, el incumplimiento de sus promesas de campaña se entiende que pasa también por la incapacidad de la sociedad.

“Hacía falta que se comunicaran más con las personas, no se comunicaban en persona con los demás compañeros, y a la hora de hacer las dinámicas nadie iba, no sabía nadie nada. No cumplieron sus promesas de campaña por que no supieron cómo hacerlo”.

Comentan también que las sociedades de alumnos tienen problemas diversos, específicamente económicos como resultado de su mala gestión, llegando a encontrarse en algunos momentos en números rojos, incluso hasta la fecha en que termina su ciclo.

“.. no supimos quiénes eran, qué prometían y por lo mismo estuvo muy mal, se perdió muchísimo dinero, entregaron las cuentas a la sociedad de alumnos que acababa de entrar y tenían muchas deudas, tanto sociedad de padres como un prestador privado”.

Como hemos comentado, las “experiencias” de los estudiantes (no entendidas estas como conocimiento sino como vivencias con sentido), y en general de los sujetos, tienen como uno de sus rasgos el ser *continuas* (Dewey, 1998), lo cual nos da pie para interpretar en esta dimensión las experiencias participativas de los estudiantes desde dos frentes: por una parte la relación entre la evaluación que hacen los estudiantes de la sociedad de alumnos y su impacto en la participación, y por otro lado, desde los beneficios que se pueden encontrar en esta participación, que aunque limitada y fragmentada, representa una plataforma importante en términos de participación y convivencia democrática.

3.3.2. La evaluación del desempeño y la integración con la sociedad de alumnos

El hecho de que la sociedad de alumnos no tenga un buen desempeño, que se le critique su gestión, la poca o nula rendición de cuentas, y el que las actividades se centren en la dispersión y se dirijan a los estudiantes de 5to semestre solamente, genera un efecto recursivo propio de la relación entre experiencia y participación: los estudiantes no participan por que no creen que sus acciones y su voz logre tener un alcance real hacia la sociedad de alumnos, y por otra parte, esta no cuenta en consecuencia de un apoyo base para la realización de sus actividades, lo cual de nuevo devendría en un menor apoyo y participación por parte de los estudiantes. Así, el círculo participativo de Hart queda reconfigurado en un *círculo negativo de la participación*, el cual aunado a la posición de la escuela de no interferir con la sociedad de alumnos, limita muchísimo el alcance y la potencia de esta plataforma.

Este círculo negativo de la participación se relaciona con la poca predisposición de los estudiantes a participar en actividades que llegan a estar bien planteadas y organizadas por la sociedad de alumnos, de las cuales los estudiantes son

conscientes, ya que afirman que “*no hay mucho apoyo del resto de la comunidad estudiantil hacia la sociedad de alumnos, porque se quejan de todo y critican todo (los alumnos)*”. Este fenómeno se vuelve entendible para efectos de análisis si pensamos en la dinámica del concepto de *habitus* de Bourdieu, el cual enfatiza que no necesariamente el *habitus* o *sistema de predisposiciones* respeta los planteamientos racionales o argumentales, sino que se construye principalmente de las experiencias pasadas, llegando a tener estas incluso mayor importancia que las reglas formales o implícitas (Bourdieu, 2007: 88). Así, la participación de los estudiantes se encuentra reducida desde tres ángulos: 1) las sociedades de alumnos no les presentan una plataforma de acción que les convenza y convenga a sus intereses, 2) las referencias de las experiencias pasadas, relativamente cercanas (tanto en tiempo como en espacio), asientan componentes negativos para la participación como serían la apatía, el desinterés y el desencanto, 3) y por último, desde el plano institucional no existe una normatividad o una gestión educativa desde la que se asuma a la sociedad de alumnos como un espacio vital, no en el discurso, sino en la práctica, dificultando que esta se pueda establecer como un lugar de participación amplio e inclusivo, pues los intereses que guían a los representantes estudiantiles muy difícilmente pueden apuntar a generar un proyecto pensando a futuro, tanto por los elementos que ello implica, como por el hecho de que la mayoría de estos representantes se encuentran en vísperas de dejar la escuela, y sus propuestas no se dirigen hacia el futuro, no piensan desde la perspectiva institucional. De ahí la importancia de una guía, que si bien no sea asfixiante y rígida por parte de la dirección, si logre canalizar las sinergias de la comunidad estudiantil de manera prudente y respetuosa con la autonomía de esta.

Tocando el segundo punto referente a las experiencias participativas que se pueden construir en relación a esta fracturada integración e identificación que se da con la sociedad de alumnos, cabe comentar que no todo es negativo, pues la misma existencia del espacio de representación estudiantil, por muy limitado e incompleto que este sea, debe ser visto como un avance y, por supuesto, un área de oportunidad sobre la cual se puede trabajar. Esta dinámica que comentamos, pone a los estudiantes en un umbral más elevado del que pudiera haber si la sociedad de alumnos no existiera, ya que como afirma Bischoff, a pesar de que la participación pueda ser de “bajo impacto”, logra tener consecuencias positivas sobre la formación participativa de los estudiantes.

“Incluso si se trata de decisiones que son relativamente intrascendentes, ellos (estudiantes) están formándose en mecanismos de participación para el futuro, y ello inculca en los estudiantes un sentido de apropiamiento sobre su espacio educativo y en el carácter de la escuela como institución comunitaria” (2016: 98).

Sin embargo sobre esto último hay que tener cuidado, pues no necesariamente existe una asociación fuerte entre la existencia de la sociedad de alumnos y la participación, ya que puede darse que la misma tienda consistentemente a actuar de manera desvinculada de los estudiantes, como parte del caso que se puede apreciar aquí. Ahora bien, los medios por los cuales se puede vincular sociedad de alumnos y comunidad estudiantil son diversos, van desde la comunicación estrecha con ellos, juntas a puertas abiertas, votaciones internas, relación con los jefes de grupo, vinculación a actividades académicas y extracurriculares, y la rendición de cuentas. En este último punto es prudente detenernos, ya que en la *rendición de cuentas* se manifiesta una participación dirigida por parte de los estudiantes, al estar de por medio una demanda (en este caso de información), y por otro lado, en la respuesta que se da a esta petición por parte de la sociedad de alumnos, donde podemos encontrar la calidad de su carácter democrático, y por lo tanto, la inclinación que tenga a generar una convivencia democrática que beneficie a la escuela, y que ponga a los alumnos en una posición de aprendizaje en estas prácticas.

Para los alumnos la *rendición de cuentas* no es algo real, no es algo que pase en la escuela con las sociedades de alumnos. Por una parte los estudiantes no tienen conocimiento sobre si es siquiera posible ejercer el derecho tanto de pedir informes sobre la utilización de recursos, como del cumplimiento de las propuestas que se presentaron durante la campaña, y entienden que realizar y darle seguimiento a estas demandas sería demasiado complicado. En este punto podemos apreciar cómo al interior de este micro espacio en la preparatoria, las relaciones horizontales se presentan de manera limitada entre los estudiantes.

Esta dinámica en parte es posible debido a que la sociedad de alumnos no se entiende paradójicamente como un canal por el cual los estudiantes procesen sus necesidades o intereses, desarrollando con ello una participación real e inclusiva. Los estudiantes cuando se enfrentan a alguna necesidad o problema acuden directamente a dirección o con la persona que entienden es la responsable, incluso cuando hay alguna solicitud para la sociedad de alumnos, los estudiantes deciden procesarla a través de dirección y no directamente con ellos, pues saben que obtendrán mejores

resultados si presionan a la dirección para que esta presione a la sociedad de alumnos. De ahí también que los estudiantes no acudan con la sociedad de alumnos.

“Si podemos, pero muchas veces suele ser más fácil presionar a dirección y no presionar a la sociedad de alumnos para que presione a dirección”.

Hacia la sociedad, los educandos expresan que existen dos mundos paralelos: el formal y el informal. En el formal la sociedad de alumnos debería de responder a los estudiantes, así como prestarles la atención requerida y vincularlos hacia la participación en las actividades, sin embargo, lo que en realidad sucede es que los integrantes de la sociedad de alumnos no presentan disponibilidad para atenderlos, y mucho menos para incluirlos en actividades académicas. Los alumnos que han buscado acudir con la sociedad de alumnos, manifiestan que deben de andar “correteándolos” y sorteando las evasivas que les dan para asignar reuniones, o directamente les manifiestan que no tienen o no pueden tener a la mano la información requerida.

“Se supone que puedes ir al lugar en el cual están y exigirles papeles para ver que están cumpliendo sus funciones, pero no te los dan, te dicen ¡estamos ocupados! o ¡te lo damos luego!, y no te lo dan. O ¡no está la persona encargada de eso! o ¡ven otro día!”.

Este tipo de experiencias se enraízan con lo que se ha venido comentando, una reducida presencia de la sociedad de alumnos como espacio participativo e inclusivo de la comunidad estudiantil, aunque si bien se constituye como un lugar relevante. Estas experiencias llegan a provocar una desvinculación con la sociedad de alumnos que acaba afectando una posible mejoría en la cultura escolar, ya que los estudiantes ven limitadas sus posibilidades de hacer oír su voz y sus intereses, impactando esto en la constitución de la escuela como un espacio de convivencia democrático en el cual los estudiantes pudieran influir y acercar así la propuesta escolar tanto a sus identidades como a sus necesidades (Sather, 2002; Zeldin, 2004).

En el plano de la lógica *estratégica*, los estudiantes comprenden que las actividades de la sociedad de alumnos no son propuestas en un beneficio de las trayectorias académicas de los estudiantes, sino que responden enteramente a intereses específicos de los grupos que componen la sociedad de alumnos. De este punto se desprende una parte importante del desinterés por participar de esta plataforma. Por otro lado, sobresale la crítica a las actividades que la sociedad de

alumnos realiza, no solo en cuanto a la calidad de las actividades, sino al sentido de las mismas y a la relación que pudieran presentar con las trayectorias escolares de los estudiantes. Los alumnos refieren que las actividades tienen como fin el buscar recursos económicos y no presentar propuestas académicas o culturales que los doten de mayores conocimientos, por lo cual prefieren no participar de estas actividades, e invertir su tiempo en otros rubros que si tienen o pueden tener un impacto para su formación.

“También me parece que se enfocan muchos en los eventos que van hacer para hacer dinero más que en las propuestas que van a hacer por la escuela”.

Otro punto que se relaciona con la inclinación de los estudiantes a observar el impacto que pueden tener ciertas actividades y decisiones al interior de la escuela para su posterior desarrollo profesional y/o académico, es la cuestión del funcionamiento de la escuela como un microsistema de la sociedad mexicana. Los estudiantes acaban reforzando su visión de que el proceso de elección de la sociedad de alumnos es un ejemplo más de cómo las instituciones o las organizaciones sociales no reflejan los intereses de los sujetos, en otras palabras, que estas instituciones se encuentran en un proceso de declive en donde la subjetivación tiene cada vez más espacio (Dubet, 2006).

“(la sociedad de alumnos) empieza a mostrar muchos problemas que tenemos en la sociedad mexicana actual, en una comunidad estudiantil de 5000 alumnos, no en una comunidad de alumnos de millones de personas, y se ve un poco... cómo que muestra el problema nacional de lo que es México en una escuela, en una comunidad estudiantil”.

Este tipo de narraciones da cuenta clara de la importancia que tiene la participación de los estudiantes, aunque esta sea la mayoría de las veces muy limitada y poco inclusiva, ya que independientemente de ello se tendrá alguna experiencia que les permita entender el papel que ellos juegan en la política escolar, y así darse una idea del rol que jugarán una vez que se constituyan como ciudadanos. También, esta experiencia puede ser trabajada recursivamente a futuro (corto o mediano plazo) por parte de los estudiantes.

“Aprendes algo de política con eso de la sociedad de alumnos, y ver las propuestas que tienen, lo que te dice el maestro y lo que te dice el director, si es congruente con sus acciones y sus palabras o no, y ya con eso yo creo que es como la base de tu vida como que va a empezar a ser ...”

Este espacio de participación le permite a los estudiantes desarrollar eso que Reimers y Villegas denominan “*competencias para participar políticamente de manera efectiva*” (2006), impactando en la construcción de una cultura escolar democrática, pero a su vez logra también aportar a la sociedad actores que puedan desarrollar y fomentar las prácticas democráticas, las cuales sin duda son útiles a los estudiantes y no solo a la sociedad. Landeros y Chávez (2015) también argumentan que aquellas actividades y prácticas que acaban por incluir a los alumnos (inclusión en el sentido amplio) benefician a la comunidad estudiantil, con lo cual la sociedad de alumnos podría aparecer también en un espacio que fuera observado de manera estratégica, pensado en los beneficios que podrían encontrar en su utilización.

Ahora, así como es importante observar lo que mencionan los estudiantes, es interesante ver aquello que no observan en la sociedad de alumnos, particularmente en un espacio considerado tradicionalmente como una plataforma que logra posicionar a los actores. Los alumnos no observan que los integrantes de la sociedad de alumnos presenten una lógica de beneficio personal muy marcado o la intención de beneficiar a la comunidad escolar para dar una buena muestra de desempeño, sino más bien el interés de ciertos grupos al interior de la escuela por lograr un mejor posicionamiento social (escuela) y tener el poder de decisión en cuestiones relativas a la graduación y a las fiestas escolares.

Lo anterior, la existencia de una sociedad de alumnos interesada por cuestiones ajenas a la mayoría de la comunidad estudiantil, la nula rendición de cuentas y el *círculo negativo de participación* que esto genera en los estudiantes, produce que con la sociedad de alumnos no se presenten de manera manifiesta elementos que puedan dar cuenta de una *convivencia* (como interacción integrada y compartida) con la comunidad estudiantil, sino más bien puntos que dan cuenta de solo una coexistencia (desde la perspectiva de compartir espacio) entre estas dos partes (Carbajal, 2013). De las entrevistas se desprende que la sociedad de alumnos presenta propuestas o actividades que ella considera importantes, mientras que la comunidad académica simplemente observa y produce juicios de estas actividades, dejando el acercamiento a la sociedad como una cuestión secundaria.

Por último, y de la misma manera que con otra áreas de la escuela, las críticas que se emiten hacia la sociedad de alumnos, hacia aquello que hace bien, pero sobre todo aquello que hace mal, también acaba por generar en los estudiantes reflexiones sobre la participación que los orientan a evaluar la pertinencia de la misma y de sus

actividades, llegando a distanciarse de la sociedad y de la escuela (subjetivación), aunque como la participación de la comunidad estudiantil es limitada en esta dimensión, estas reflexiones no se presentan de manera importante.

Así, como conclusión, la sociedad de alumnos es un espacio que como pocos logra aglutinar una *potencia* importante en cuanto a sus actividades y al papel que juegan la formación ciudadana de los estudiantes, pero al estar la misma poco regulada por parte de la institución, se deja enteramente en manos de los estudiantes-representantes, los cuales orientan sus actividades a cuestiones que no necesariamente benefician a la mayoría de la comunidad estudiantil. Por ello se haría necesario, como abordaremos en las conclusiones, que la parte institucional-normativa trabajara de la mano y de manera incluyente con los comités de alumnos y la comunidad escolar, para que de esta manera se les oriente a ambos actores sobre las obligaciones y los derechos que tienen. De no desarrollarse un tipo de intervención, se seguirán presentando elementos que den cuenta de prácticas poco o nada democráticas, pero sobre todo en el desencanto hacia la participación.

3.4. *Espacio escolar: posibilidades de la convivencia*

Como comentamos con anterioridad, las tres dimensiones analizadas hasta este momento (servicio social, normatividad y la sociedad de alumnos) incluyen una dimensión que contempla la posibilidad de la participación, más o menos vinculante (con incidencia en la escuela), por parte de los estudiantes. Desde el servicio social, y en mayor medida con el Aprendizaje por Servicio, se fomenta la participación de los estudiantes en la formulación de los proyectos, así como la vinculación con la comunidad, tanto de la escuela como de la sociedad. A su vez, a través de las reflexiones de los estudiantes sobre la normatividad escolar, se puede apreciar esta posibilidad participativa -a la cual se le suman las mismas experiencias que han construido los estudiantes en su recorrido por la escuela-, pues los reglamentos y las normatividades, de nuevo en unos temas más que en otros, contemplan o deben de contemplar el procesamiento de demandas por parte de los estudiantes. Respecto a la sociedad de alumnos, y pese a que las entrevistas no abordaron a los estudiantes que se desempeñaban directamente en esta actividad, se pudo apreciar la *experiencia*

participativa que se da en la comunidad escolar, pese a que la mayoría de ellos no esté vinculado a la sociedad de alumnos, ya que el hecho de que este espacio sea sujeto de análisis y de reflexión por parte de ellos (en cuanto al papel que debe de jugar, el desempeño que tiene, sus alcances, etc.) influye sobre las experiencias y sentidos que construyen los mismos, y en este caso en particular, sobre la importancia y la pertinencia de su participación a través de este espacio.

Por su parte, la dimensión del *espacio escolar*, no presenta la posibilidad de relación o vinculación con la participación de los estudiantes de una manera directa, aunque por supuesto, existe una relación entre algunas experiencias participativas de estos y las posibilidades que les permite la arquitectura escolar.

Ni la distribución y creación de los espacios suelen estar a disposición de las exigencias de los estudiantes (muchas veces ni siquiera a la de los directivos), si no a cuestiones de presupuesto, reglamentación y políticas educativas que tienen un alcance externo a la escuela. Sin embargo, el espacio escolar, entendido en su dimensión de “lugar” construido y diseñado con fines específicos (visibles o no), plantea la posibilidad de realizar una lectura que explore y vincule su organización, así como la percepción que los estudiantes y académicos tienen de ella, con elementos definidos como fundamentales y necesarios para la existencia de una cultura escolar participativa.

La noción de *espacio* escolar refiere a la existencia de un horizonte sobre el cual construir o desarrollar ciertos proyectos. El *lugar* por su parte es la cristalización de la actividad humana, es la construcción que realiza el ser humano sobre un espacio específico y la disposición que hace de ese espacio. Esta construcción implica en sí misma a la totalidad del hombre: su cultura, su identidad, sus símbolos, sus objetivos, sus prejuicios, sus posibilidades, etc. Por ello la construcción del *lugar* está arraigada, desde su punto de partida, a la subjetividad humana; el *lugar* no es un ente separado del hombre, muy a pesar de que el paso de los siglos o las décadas haga que los hombres transiten y estos *lugares* se mantengan. El *espacio* como tal, es una idea, un punto de referencia o un fin. El *lugar*, en tanto construcción, es el encargado de esta realización (Viñao, 1994), por lo cual en su diseño y forma manifiesta su calidad de contenido y no solo de continente. Entonces, si bien el “lugar” de lo escolar es ubicado dentro de un *espacio*, y este espacio es

efectivamente el sustento del *lugar*, es el *lugar* el que acaba influyendo en la vida interna de los sujetos que interactúan al interior del *espacio* ocupado.

“De este modo es cómo, a partir de una noción objetiva, la de espacio-lugar, surge una noción subjetiva, una vivencia individual o grupal, la de espacio-territorio” (Viñao, 2004: 280).

En el diseño de la arquitectura escolar mexicana se puede apreciar en algunos momentos la estrecha vinculación que existe entre el diseño del espacio escolar, y, por ejemplo, el contenido simbólico y cultural que su busca forjar en los estudiantes a través de él. Lozada en un breve trabajo titulado *Arquitectura escolar en México*, menciona cómo en los años veinte, bajo la dirección del maestro José Vasconcelos, la arquitectura escolar se inclinó hacia las ideas nacionalistas del periodo revolucionario, de la mano con la visión del espacio escolar como el lugar encargado del desarrollo integral de los sujetos. Por ello en las escuelas construidas en este periodo se pueden apreciar la existencia de bibliotecas, salones de música, auditorios y gimnasios, pero también un diseño neocolonial adaptado a las instancia educativas, pues esta forma *“representaba nuestra identidad nacional”* (Lozada, 2007: 71).

Así, sabemos que el espacio escolar no es nunca “objetivo” y puro, sino que responde a un control y una planificación de la actividad humana. Ya Foucault en su texto *La verdad de las formas jurídicas*, afirmaba que las instituciones no buscan excluir o solo confinar a los individuos, sino que aspiran a fijar una *“normatividad”* en ellos, unos códigos y patrones de comportamientos que no solo se sigan, sino que sean capaz de internalizarse, para después, reproducirse. En la escuela esta “fijación” se daría a través de la transmisión de saber, poseyendo en sí misma, como pocas instituciones lo pueden hacer, la legitimidad que da el discurso científico (Foucault, 1980). Siguiendo esta línea, Viñao Frago afirma que incluso en la institución educativa la triple función del trabajo puede ser apreciada claramente: la producción, la configuración simbólica y lo disciplinario, a la cual habría que agregar la función de la vigilancia (1994: 27).

Por ello, la relación entre *espacio escolar* y cultura escolar es estrecha. El diseño escolar se presenta como un detonador y posibilitador de las relaciones al interior de la institución, inhibiendo o promoviendo prácticas. Analizar desde el *espacio escolar* la escuela permite observar las pugnas de control, la visibilidad y la apertura de ciertas áreas, así como la transparencia que se da en su interior, y por

supuesto, la participación, la convivencia y la inclusión que se plantean como posibles a través de la existencia de espacios de reunión, de ahí

“la importancia, para el conocimiento de la cultura escolar de una institución educativa determinada, de analizar dicha segmentación, y junto con ella, la distribución y usos de los espacios-lugares que resulten de la misma” (Viñao, 2004: 281).

Esta vinculación entre espacio escolar y escuela puede ser aprovechada para enfrentar los múltiples retos que tiene las instituciones educativas en el contexto actual. Antelo, por mencionar alguno, comenta que la relación entre estas dos categorías permitiría replantear estrategias para afrontar la cuestión de la violencia en las escuelas, a través de lo que pensamos sería espacios visibles de convivencia y una mayor integración de toda la institución educativa; por otra parte, el mismo autor afirma que también puede ser abordada, bajo esta perspectiva, la cuestión de la *proximidad virtual* que se presenta hoy en día en los jóvenes y adolescentes, reconfigurando los procesos de socialización y afiliación institucional, así como las relaciones entre pares y el mantenimiento de los “vivencial” de los estudiantes en la escuela (2007: 59).

“Se trata de concebir al espacio-escuela como educador en si mismo, generando espacios que inviten al movimiento, a la libertad y no a la quietud y al encierro” (Toranzo, 2008: 19).

Históricamente el espacio escolar ha adquirido algunas tendencias que lo han configurado, entre las cuales podemos resaltar la *estabilidad*, pensando en un espacio estable y ubicado; la *independencia física*, es decir, separada de otras instituciones en su momento hegemónicas como la iglesia o los ayuntamientos; y la *especificidad*, la construcción de espacios que fueran estructurados y pensados específicamente para la acción educativa, y no casas o recintos a los cuales se adaptaría la escuela (Viñao, 2004).

Estas tendencias se han ido desarrollando en el marco de la evolución de la concepción (justificación a su vez) misma de la “aproximación espacial”. Por un lado está la escuela entendida como encierro y bloqueo, que obliga a los cuerpos a reproducir ciertas prácticas, apoyándose en el encierro, la reclusión, la represión, el aislamiento y la disciplina, diferenciando claramente entre lo que es la escuela y lo que no lo es. Lo que “no es” la escuela, es observado aquí como el “mal” del cual es necesario refugiarse, levantando murallas y cerrando las ventanas al mundo exterior,

constituyendo a la escuela como una isla separada del mundo, un espacio que no debe ser tocado por la realidad social.

Un segundo momento se da en la escuela que “dice sí”, en una presentación que bien Foucault denominaría moderna y científica, que ha aprendido a aplicar el poder no solo a través de la fuerza, sino del consenso. Esta escuela se entiende como el refugio que da asistencia al estudiante, resaltando la intención de cuidar y desplazando la coacción. En este espacio el sujeto concibe la posibilidad de encontrar una identidad, y pasar a formar parte del mundo “rutinizado” en el cual se encuentra inserto. Aquí el espacio escolar no buscaría aislar al estudiante, sino normalizarlo.

Y por último, ya contemporáneamente, tendríamos la administración del espacio encaminado a garantizar la existencia de una “escuela segura”, una escuela como administradora del ambiente. En esta escuela el riesgo debe ser reducido al mínimo, encontrando como prioridades la administración de la cercanía, la distancia óptica y prudente (en el caso de nuestro análisis, la cuestión de la separación entre los estudiantes según su grado) (Antelo, 2007: 60-66).

Vista así, la escuela analizada bajo la óptica del espacio escolar se presenta como *segmentada* y acotada. *Segmentada* por que hace que el análisis de los espacios no siempre sea unívoco, y acotada, porque es un espacio que se encuentra ocupado y separado de los demás espacios (Viñao, 1994: 28). De esta manera, nos preparamos para afrontar un análisis del espacio escolar de la escuela que puede presentar diferentes lecturas y rutas según sea el espacio observado en su interior.

En estos referentes encontramos la vinculación del espacio escolar con la participación de los estudiantes. Pues el espacio tiene la capacidad de influir sobre las estructuras mentales de los estudiantes, socializando y educando en marcos acción, a la par de que “*sitúa y ordena con esta finalidad específica a todo y a todos cuantos en él se hallan*” (Viñao, 1994: 19).

Como se plantea en el capítulo 2 de este trabajo, la PFLC se caracteriza, entre otras cosas, por la dimensión espacial con la cual cuenta, en donde se incluyen desde las aulas, hasta una cancha de futbol americano y alberca. Su tamaño, y por lo tanto la posibilidad de actividades que presenta, es una de las razones que la hacen atractiva para los jóvenes egresados de secundaria. En su localización física, la preparatoria se encuentra en una de las principales zonas céntricas y desarrolladas de la ciudad, lo cual no impide que niños y niñas de todos los lugares de la entidad

concurseren y logren acceder a un lugar. Al exterior se encuentran establecimientos de juegos, comida, cine, cafés, plazas comerciales, y espacios laborales⁴⁹ en los cuales algunos de ellos comienzan a trabajar a partir de los 16 años. Otro elemento importante, es que la institución está rodeada por tres escuelas de educación secundaria: la Escuela Secundaria Técnica 1, la Secundaria No. 1 Presidente Lázaro Cárdenas, y la Escuela Secundaria No. 8, las cuales presentan una demanda fuerte de lugares a esta institución, y enmarcan un contexto estudiantil (e incluso una comunidad en las actividades conjuntas que pueden realizar) atractivo en términos de convivencia para los estudiantes.

Un elemento a resaltar en este punto, es que el espacio escolar de la institución (los espacios con los cuales cuenta y la distribución de los mismos) es una variable importante para que los estudiantes decidan ingresar a ella, así como un elemento de referencia continuo en las experiencias de los jóvenes a su interior, pues consideran que *“le da identidad a la escuela”*.

La *convivencia* es uno de los elementos de mayor relevancia para el análisis de los espacios educativos, pues el diseño de los espacios escolares y las relaciones entre los sujetos, puede incentivar los encuentros formales e informales de los estudiantes, generando así una escuela inclusiva (Fielding, 2011: 54), y en consecuencia, participativa. En una de sus dimensiones, la convivencia, desde el espacio escolar, puede ser observada en las posibilidades que presenta para la socialidad juvenil (Ávalos, 2012). La PFLC, cuenta en su interior con espacios que permiten este tipo de interacciones como canchas deportivas, cafeterías, kioscos, banquitas, áreas verdes, los cuales son apreciadas por los estudiantes como lugares que les permiten interactuar.

“Yo creo que sí (fomenta la convivencia), sí porque están las bancas, las cuales están acomodadas dependiendo lo que se quiera hacer, por ejemplo “El Ganso”, el café. Luego tienen las zonas deportivas, y las canchas creo que también se distribuye muy bien, la alberca de natación y la cancha de básquet. Yo creo que sí permite la convivencia.”

Estos espacios se encuentran continuamente llenos, y son una opción para “pasar el rato”, ya que muchos de los estudiantes acuden a ellos en horarios ínter y

⁴⁹ <https://www.telvista.com/es/empleo/preguntas>

extra clases. Este elemento es interesante de analizar, ya que una buena parte de los estudiantes deciden interactuar al interior de la escuela y no fuera de ella, identifican el espacio escolar como un lugar agradable y viable para compartir experiencias, prácticas, actividades e incluso para conocer gente nueva

“Pero hay compañeros que si se quedan por gusto, nomás para convivir. La escuela fomenta que te puedas quedar aquí en tus ratos libres, porque está la cafetería, el área de deportes, el área de espacio libre recreativo”

Autores como Guerra y Guerrero en estudios comparados entre preparatorias generales y técnicas, han encontrado que la planificación de los espacios de convivencia da cuenta de la percepción que se tiene de los estudiantes desde el interior de la institución. Señalan que las escuelas técnicas tienden a asociar a los jóvenes estudiantes con prácticas delictivas (violencia, grafiti o las drogas), por lo cual buscan mantener fuera de ella a los alumnos una vez que han acabado sus labores. Esta percepción va acompañada de un arquitectura escolar que carece de espacios deportivos o de interacción como banquetas, cafeterías o áreas verdes, que sería lo contrario de lo que presentan espacialmente instituciones que conciben a la escuela como una opción de convivencia para los jóvenes, con espacios para actividades extracurriculares y de socialidad (2012). Los estudiantes cuentan con la posibilidad de desplazarse libremente por todos los espacios de la institución.

La PFLC presenta, de la mano con este marcado modelo de convivencia, también elementos de lo que Antelo llama la “*escuela segura*”. Por una parte, la convivencia está limitada a los integrantes de la comunidad escolar, por lo cual la dualidad entre lo interior-exterior se manifiesta claramente, ya que cualquier joven que no sea miembro no tiene posibilidad -normalmente- de entrar a la institución, buscándose garantizar con ello la seguridad (violencia, robos, venta de drogas, etc.) de los estudiantes. Por otra parte, el despliegue de estos dispositivos de seguridad no solo se ejerce sobre los “foráneos” o los “extraños”, sino también sobre los mismos estudiantes, ya que estos no pueden salir de la escuela en su horario de clases. Para garantizar estas dos cuestiones, la preparatoria cuenta en primer lugar con rejas de poco más de dos metros de alto que la recubren en su totalidad (a excepción del área trasera que colinda con unas edificaciones), y con guardias de seguridad para las 4 puertas de acceso que existen.

Retomando lo anterior, la existencia de lugares de “convivencia”, así como de espacios vacíos entre las diferentes edificaciones, les permiten a los estudiantes

relajarse y reducir la tensión que les pudiera generar estar poco menos de 8 horas diarias al interior del recinto escolar. Identifican incluso que la existencia de estos espacios debería ser una constante de todas las instituciones, ya que mejora el ambiente de interacción y el humor para las actividades educativas.

“Pues está muy relax, en las áreas verdes llegas y están todos, son como un requisito que deberían tener todas las escuelas porque la verdad si se siente mejor el ambiente y pues lo demás, banquitas y todo eso, si está bien para convivir todos porque ni siquiera están en... solo para estar tonteando y cosas así”.

La existencia de estos sitios, estimula que los estudiantes se identifiquen con la institución, planteándose la posibilidad de mejorar los espacios con actividades como plantar flores o pintar murales. Así mismo, se observó en las experiencias de los estudiantes que un espacio escolar que contemple espacios libres en su estructura, incentiva la generación de actividades y proyectos, los cuales se vinculan con la participación. Estas zonas permiten la organización de eventos, la promoción de proyectos, la realización de concursos de ajedrez, de canto, de baile, de organización política, etc.. Así, las posibilidades de convivencia se conectan con la participación, por la vía de la estimulación y posibilidad de generación de proyectos .

“siento que si [la escuela promueve la convivencia], porque muchas veces la misma escuela alienta a hacer actividades extracurriculares, deportes, artes, lo que sea”.

Otro elemento a analizar, de la mano con la convivencia que puede fomentar el espacio escolar de la escuela, es la cuestión de la *integración* del espacio escolar, tanto en las edificaciones como en la organización de la interacción de los estudiantes. Para abordar ello, procederemos en dos maneras, por una parte se dará cuenta de las edificaciones, y por otra, de las experiencias de los estudiantes.

La PFLC en el conjunto su diseño, se configura como un espacio aislado de la sociedad, pero inserto en ella. Se encuentra, como ya comentamos, en una zona céntrica, colindando con diversos lugares a su alrededor, pero a la vez, su diseño le permite distanciar a las aulas y las edificaciones del ruido y del movimiento exterior. Por el lado izquierdo la escuela cuenta con una “rampa” o calle larga por la cual se prohíbe la circulación de carros, siendo esta calle un pasillo por el cual desfilan los estudiantes para entrar tanto a la preparatoria como a las secundarias mencionadas con anterioridad, a lo cual se le agrega la existencia de canchas deportivas que aíslan también de este tráfico de personas (fútbol americano y fútbol rápido); por el lado

trasero se encuentran edificaciones; por enfrente un amplio estacionamiento, al que le siguen canchas deportivas (voleibol y de básquet); por el lado derecho un canal de agua y varios metros de espacio entre la escuela y el centro comercial. Esta separación lo que busca no solo es proteger y dar seguridad a los estudiantes, sino también garantizar un espacio de interacción que responda netamente a la cultura escolar, por ello no es accidental esta distribución.

Al interior de la escuela, dos lugares que son ampliamente observados como importantes para el rol que juegan las interacciones de los estudiantes son la dirección, y más recientemente las prefecturas. En los trabajos de investigación sobre la arquitectura escolar, encontramos que la localización, la accesibilidad y la dimensión son elementos a tener en cuenta para observar el papel que juegan las respectivas edificaciones. La dirección de la escuela se encuentra prácticamente en el centro de la distribución de las aulas, encontrándose en el segundo piso. Su posición se asemeja mucho a la idea del Panóptico de Bentham, pues se encuentra en la parte más alta de toda la institución escolar, apunta directamente hacia el espacio central de las aulas y de la interacción de la escuela (plaza cívica), y se encuentra recubierta por amplios cristales que permiten observar lo que sucede en la escuela, pero la escuela no puede observar lo que sucede al interior de los cristales.

Al abordar a los estudiantes sobre la posición que ocupa la dirección, fue común escuchar referencias que daban cuenta de una apreciación imponente de la misma, de un punto de referencia céntrico desde el cual se organiza y se le da dirección (norte-sur) a la escuela. Aquí es importante notar, que la preparatoria no cuenta con una normatividad “cerrada” o impositiva para los estudiantes, como hemos apreciado en el análisis de esta dimensión, por lo cual hace sentido que los alumnos no observen esta posición, a todas luces dominante de la dirección, como un punto exclusivamente de vigilancia o de coacción.

“Yo creo que nadie se siente vigilado, pero si te genera un punto de referencia”

La dirección comparte la localización con otros departamentos claves de la escuela, como las sub-direcciones, la atención de tramites escolares, las coordinaciones de los semestres, las coordinaciones de las capacitaciones y una sala de reuniones de los maestros. Esta vinculación entre diversos departamentos, debe de leerse como un elemento que aporta a la integración, tanto de las actividades

académicas, como del movimiento de los estudiantes. Al encontrarse en el centro escolar, y ubicarse en un mismo espacio los distintos departamentos, se facilita que los estudiantes puedan acudir a ellos de una manera accesible, y no necesiten llevar a cabo una movilidad que los pueda desincentivar a generar demandas o solucionar problemáticas.

Por su parte, la prefectura se encuentra integrada al complejo de las aulas, que como se puede apreciar en el mapa presentado en el capítulo 2, se organizan de manera rectangular dejando una plaza cívica al interior. Dentro de esta prefectura los maestros encuentran otro espacio para esperar que comiencen sus clases, lo cual hace que la realidad escolar se encuentre sumamente enlazada con las actividades de prefectura, acentuando con ello la vigilancia y el control sobre la actividad estudiantil.

En conclusión sobre estos dos espacios, ambos se encuentran vinculados a la comunidad estudiantil, son relativamente accesibles y se encuentran relacionados con los diferentes actores de la escuela, como son los maestros, los administradores y las (os) secretarías.

Por su parte, la ubicación de las aulas presenta una paradoja que responde directamente a la intención, llevada a cabo por una distribución de los espacios, de controlar y organizar la interacción de los estudiantes. Es paradójica, porque por una parte se busca que estos cuenten con espacios de convivencia y con una accesibilidad a los distintos espacios de la escuela, pero otro lado se presenta la necesidad de organizar a los estudiantes bajo la lógica de una “*escuela segura*” -hacia el interior-principalmente.

Por ello, a pesar de las constantes afirmaciones de estudiantes de las cuales se dieron cuenta sobre las posibilidades que presenta la escuela para la convivencia y socialidad en la observación de los espacios, al cuestionarlos sobre la distribución de estos espacios, los estudiantes generan un consenso unánime sobre la fragmentación y división que existe de las aulas.

Veamos, en la escuela existen dos grandes bloques de aulas que dividen a la comunidad estudiantil, no por barreras de metal, sino a través de la dotación de espacios de interacción y vigilancia por parte de la prefectura. Por *dotación de espacios de interacción* nos referimos a la existencia de kioscos, áreas verdes y

cafeterías con las cuales cuenta cada uno de estos bloques, reduciendo así los incentivos para transitar a otros espacios de la escuela

En la parte trasera de la escuela, denominada por los estudiantes como “gallineros”, se encuentra confinados⁵⁰ los estudiantes de primer y segundo semestre. Los estudiantes de 3° a 6° semestre tienen sus salones en torno a la plaza cívica de la escuela, que es el lugar central de la institución.

En las entrevistas se pudo detectar, de manera evidente, que los estudiantes entienden que en la escuela se da una “exclusión” que inhibe la interacción y convivencia de “todos” los estudiantes, ello como consecuencia de la disposición y distribución de los espacios. Esta arquitectura escolar impacta sobre las interacción que tienen los alumnos, y por lo tanto, sobre el reconocimiento y el conocimiento de los “otros”, convirtiéndose en una traba para la creación de una cultura participativa al interior de la institución.

“¿Consideras que la forma en que está distribuida la escuela fomenta la reunión y la convivencia de los estudiantes?”

“No. Tal vez entre tercero y quintos, pero primeros no. Por la forma en que está dividida la escuela, tenemos en lo que es atrás gallineros, donde están todos los jóvenes, donde están primero y segundo semestre, y en otro lado, pasando dirección, están terceros y quintos, los cuales si conviven porque están unos frente a otros. Pero siempre cuando entran los de primero..., cada vez que entran surgen los chistes de “Ahí los nuevos, no saben nada”, hay como cierta burla que se hace a los de primero, siempre se hace, es como un círculo vicioso. Entonces tal vez no se fomenta ese tipo de convivencia”.

La reflexión que realizan los estudiantes entrevistados es muy clarificadora, ya que no solo nos muestran un punto de vista generado de la observación, sino de la misma vivencia, pues todos ellos han pasado directamente por esa experiencia. Este “círculo vicioso”, que contrasta directamente con la proposición de Hart sobre el “circulo virtuoso” (Hart, 1994), muestra cómo desde la distribución de los espacios escolares se pueden configurar relaciones sociales al interior de la institución, y cómo sobre estas se erigen prácticas que llevan hacia la “objetivación” y constitución

⁵⁰ La alusión a este termino no es casual, pues entre los alumnos hay consenso sobre el estigma que pesa sobre los alumnos que se encuentran ubicados en estas aulas. Este estigma no es construido sobre la base de deficiencias sustanciales, cognitiva o físicas de los estudiantes, sino por una diferenciación establecida en torno a la identificación que existe entre los estudiantes “chicos”, en “pañales” o los “pollitos”, y los “veteranos” o “mayores”.

de un “universo simbólico (Berger y Luckmann, 2001) que hace mella no solo sobre la generación de proyectos participativos por parte de los estudiantes, así como en el mismo involucramiento de los estudiantes con las actividades políticas (como se ha mostrado con anterioridad, los estudiantes de 1º y 2º semestre se encuentra desvinculados de los procesos de constitución, elección y desempeño de la sociedad de alumnos), sino incluso sobre la misma integración de la escuela en cuestiones como generar una afinidad institucional, programas curriculares que integren a los estudiantes en proyectos y la posibilidad de desplegar actividades que apunten hacia la corresponsabilidad con la escuela.

A esta distribución de las aulas se suma que cada área cuenta con sus propias cafeterías y zonas “libres” a las cuales los estudiantes acuden, e incluso con su propia entrada y salida de la escuela. La existencia de estos lugares, si bien facilita que los estudiantes tengan accesibilidad a la escuela, a los servicios, y a zonas de recreación cercanas a sus aulas (teniendo en cuenta que los recesos son solo de 10 minutos), también ocasiona que los alumnos de 1º y 2º semestre no “necesiten” desplazarse frecuentemente por la escuela, ya que ellos todavía no cuentan con la obligación de cursar una capacitación. Ante la misma pregunta, otros estudiantes comentaron:

“Siento que si, aunque de cierta forma aísla al primer semestre en lo que es gallineros que se encuentra en la parte trasera de la escuela, y al menos genera que todos los alumnos de primero y segundo semestre estén ahí aislados”.

“Pero no creo que se tan fácil, porque en los gallineros están los de primero y ahí está un área de comida para ellos, no para ellos, pero como que los de primero no van hasta abajo, porque para qué van a caminar hasta la otra tienda si tienen una enfrente, y nosotros tenemos otra abajo. A de ser como raro que te encuentre con los demás. Nosotros no nos movemos de salón, se mueven los maestros, solo cuando vamos a laboratorio o a los talleres”.

En la revisión de la historia de la institución y analizando los comentarios por parte de los directivos, podemos encontrar las razones por las cuales se ha *configurado* de esta manera el diseño del espacio escolar, así como los motivos por los cuales se mantiene esta *distribución* de sujetos al interior.

Sobre la *configuración* del espacio, la PFLC ha sido una institución en crecimiento durante toda su existencia. En un primer momento la escuela contaba solo con un aproximado de 50 aulas que se encontraban alrededor de la plaza cívica, pero ante la demanda de jóvenes para entrar a la institución, así como el apoyo

económico tanto de los gobiernos como de los padres de familia, la escuela creció hasta llegar a las 102 aulas con las cuales cuenta.

Justamente las aulas creadas a finales de la primera década del siglo XXI, se encuentran en la parte posterior de la escuela, la cual se identifica por los estudiantes como *gallineros*. En un inicio este espacio fue asignado a los estudiantes de 3° a 6° semestre, pues el mismo contaba con las instalaciones más nuevas y con un acondicionamiento más completo que las aulas creadas en la década de los 70s. Sin embargo, los estudiantes rechazaron ser colocados en ese espacio, e incluso se presentaron manifestaciones con el fin de que se los reubicara en su antiguo espacio.

“hasta hicieron una manifestación, porque ellos querían estar en la plaza cívica. Estar en la plaza cívica para ellos es el logro alcanzado, ya nos vamos!!! somos los mayores!!!. Y, finalmente, se quedaron los primeros semestres en ese lugar” (Subdirectora Picazo Galván).

En este punto podemos apreciar, como también lo muestran las entrevistas de los estudiantes, cómo para los alumnos el posicionamiento en un lugar de la escuela puede representar un status al interior de la misma. Ellos identifican el espacio central de la escuela como un derecho de los “mayores”, y el paso por los gallineros como un “precio” que todos deben pagar y aceptar, pues eventualmente, disfrutarán de una mejor posición en la escuela. Lo anterior no es extraño si tenemos en cuenta que en la plaza cívica se generan las principales actividades de la escuela desde la convivencia hasta eventos extracurriculares y campañas políticas.

Sobre la *distribución* de los estudiantes al interior de la escuela, se detectó como los principales factores que dan cuenta de la misma, desde la visión institucional, la cuestión del *control* y la *seguridad escolar*. Particularmente con los alumnos de 1° y 2° semestre, que son considerados los más vulnerables al interior de la escuela, la ubicación de ellos en un lugar específico representa para ella un recurso indispensable para la visualización y administración de los mismos, ya que la escuela no cuenta con los elementos técnicos (cámaras de vigilancia) o los recursos humanos (prefectos) para garantizar su observación si se encontraran dispersos por el plantel. Por otro lado, también se identifica como un punto clave para la gestión logística de actividades académicas y administrativas.

“Nos ayuda mucho ello, porque así los tenemos juntitos, ahí están todos, los podemos visualizar de una mejor manera y controlar en todos los sentidos, académicos y administrativos” (Subdirectora Picazo Galván).

Respecto a este tema de la seguridad escolar (“escuela segura”), por la misma estructura de la institución, esta no apunta hacia los actores externos que pudieran acceder a la escuela, sino a la misma comunidad estudiantil. Como los estudiantes de los primeros semestres son considerados como vulnerables por la institución, se considera necesario desplegar acciones para “cuidarlos” de los alumnos de semestres avanzados. Ello responde al aspecto de las realidades, las prácticas y los intereses divergentes que presentan los estudiantes según su edad, ya que se asume que los jóvenes de primero -una edad de 15 años- presentan un acercamiento a distintas vivencias de las que pueden tener los estudiantes de 5º -algunos con hasta 19 años de edad. Un alumno comenta

“Sobre la distribución de los salones, los de primero están todos en un lugar, yo creo que eso lo hacen también como para que ellos puedan convivir entre ellos y conocerse, porque aunque digan que no, yo digo que sí es diferente la... o sea no del todo, pero supongo que lo ponen también por la manera en que se pueden llegar a relacionar...los de quinto traen más experiencia en la preparatoria y ya saben más cómo tratar a este maestro y cosas así, y los de primero... entonces eso si puede ser bueno por que restringe, no vemos a los de primero hablando con los de quinto siempre” .

Los estudiantes observan también un interés por parte de la institución de realizar esta separación, con el fin de que los alumnos de semestres más avanzado no compartan las experiencias que han tenido con los maestros durante su paso por los primeros semestres, a fin de no predisponer o advertir a los estudiantes sobre sus clases (en cuanto al trato, las tareas, los exámenes, etc.), lo cual no fue confirmado por parte de las autoridades. Por otra parte, los estudiantes afirman que la confinación en un espacio de la escuela especial para los de primero, busca que no se sientan intimidados por los mayores, que puedan ir cogiendo seguridad y confianza en la misma institución, siguiendo una ruta, entendida de cierta manera como lineal y poco integrada al interior de la comunidad.

“Fomenta la convivencia de los grupos mayores, pero pues como los de primer semestre y segundo semestre tienen sus salones atrás, igual ellos se van relacionando así, solitos se agarran confianza, para que no se sientan intimidados por los grandes se podría decir.”

La movilidad estudiantil al interior de la escuela no es inexistente. Los estudiantes de primer y segundo semestre, si bien es cierto que no ocupan movilizarse de un salón a otro para las clases, eventualmente tienen que hacerlo si

desean acudir a los espacios deportivos o a las actividades extracurriculares, a las cuales si bien no están obligados a asistir, muchos las aprovechan desde los primeros momentos de sus estudios. Por otra parte, el hecho de que en tercer semestre los estudiantes se mezclen en relación con las capacitaciones que elijan, es un elemento vital que de la mano con el desplazamiento a los salones céntricos de la escuela, hace que estos se integren de lleno a la comunidad escolar, solo que ahora ya también estarán separados de los estudiantes de los primeros semestres.

“pero ya que ahí capacitaciones, siento que si hay una cierta mezcla, porque todos están en lo que es la explanada, y ahí están todas las capacitaciones entre pasándose y viéndose y así. Entonces creo que si promueve la interacción”.

Un último elemento a observar fue la plaza cívica. La plaza cívica se ha observado como un espacio accesible y detonador de la participación al interior de la escuela, ya que es dentro de ella en donde se gestan las manifestaciones de las principales demandas de los estudiantes ante las autoridades, así como los principales eventos. En el análisis de las experiencias participativas de los estudiantes, encontramos como estos acuden a la plaza cívica de manera organizada para plantear sus peticiones ante dirección, e incluso, en la mayoría de las ocasiones, se congregan en ella por varias horas hasta ser escuchados o ver satisfechas sus demandas. La existencia de un espacio con estas dimensiones posibilita la realización de estas mismas actividades, ya que a parte del tamaño del lugar, que permite reunir a cientos de estudiantes, está el hecho de que se encuentra localizada justo enfrente de la dirección - enfrente los cristales de las oficinas del director.

- ¿Dónde se organizaron?

En plaza cívica.

- ¿Por qué ahí?

Porque cabe más gente y porque ahí enfrente esta dirección, para que se dieran cuenta”

A manera de conclusión de este apartado, podemos observar que la organización del espacio escolar presenta pros y contras, tanto para los estudiantes, como para las intenciones académicas y de cultura escolar de la institución. Dentro de esta administración que se realiza, desde la perspectiva del alumno, prima para los estudiantes la cuestión del status y la movilidad como principales referentes de reflexión y configuración de sus experiencias, mientras que para el cuerpo directivo,

son los temas de la seguridad y el control de los estudiantes el punto clave. Y es justamente en la interacción de estas dos dimensiones, como se ha configurado tanto la distribución de los espacios, como la administración y el sentido de los mismos. Estos elementos impactan indirectamente sobre los marcos que posibilitan las experiencias participativas de los estudiantes, debido a que los colocan en una “posición originaria” (parafraseando a Marx) dentro de la estructura escolar, desde la cual generan diferentes tipos de interacciones que son afectadas por el lugar que vayan ocupando.

Conclusiones

Del trabajo de investigación realizado en la Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas, y respondiendo principalmente a las particularidades con las cuales cuenta, como son la cantidad de estudiantes, el tamaño de la institución y el hecho de que participe en ella un Bachillerato Internacional, se han podido delinear algunas conclusiones y aportes específicos. Dichas conclusiones han sido organizadas en tres categorías: aquellas que dicen algo en torno a los elementos teóricos que se utilizaron en el marco analítico; otras que hablan de elementos relevantes que se confirman y puntos que se aportan sobre el conocimiento de los “jóvenes estudiantes”; y por último, las conclusiones que desprenden más específicamente del caso de estudio que tomamos.

En el trabajo se utilizaron tres categorías conceptuales para analizar las “experiencias participativas” de los estudiantes: socialización, participación y experiencias. En la articulación de las mismas al interior de cada una de las dimensiones que se analizaron, se pudieron observar cómo las experiencias participativas de los estudiantes lograban generar elementos que coadyuvaban a un mejoramiento en diferentes áreas como son el plano personal de los estudiantes (competencias, habilidades, conocimientos y experiencias), la vida institucional (articulación de las expectativas y las necesidades de los actores educativos) y la vida social (habilidades democráticas). A la par de ello, también se logró abordar puentes conceptuales en conceptos como el de socialización-experiencias, y socialización-participación.

La socialización y las experiencias de los estudiantes son observadas como algo íntimamente relacionado, no solo por una cuestión constitutiva de los conceptos, sino también por el contexto en el cual se están abordando las experiencias de los estudiantes. El contexto actual hace obligado, específicamente al hablar sobre las experiencias de los agentes en las instituciones, apreciar cómo estas últimas ya no logran ejercer una influencia tan determinante o condicionante sobre los sujetos, adquiriendo la agencia de cada uno de ellos un peso más importante, y por consecuencia, orillando a las instituciones, en este caso a la escuela, a asumir la función de ser también un acompañamiento para los estudiantes, en otras palabras, de ser permeable. Los procesos de socialización que se pudieron apreciar, dieron cuenta

de esto, al observarse la influencia des-articuladora que tiene la inexistencia de una normatividad que regule y fomente la participación de los estudiantes, pero a la vez también, el impacto (que si bien es bajo) virtuoso que puede tener para la vinculación de la comunidad escolar la existencia de instancias como la sociedad de alumnos. Así, los estudiantes siguen experimentando procesos de socialización secundaria importantes en la escuela, pero estos ya no logran ser unidireccionales, pues los alumnos, a la par que se encuentran insertando sus propios objetivos en ellos, también aportan elementos subjetivos en dichos procesos. Esto último lleva a observar otra relación conceptual, la que se da entre la socialización y la participación.

La literatura de participación, como se pudo apreciar en el primer capítulo de este trabajo, deja muy en claro cómo la participación de los estudiantes al interior de la escuela detona en múltiples elementos positivos para la vida escolar. Pensando específicamente en el plano institucional, se pudo apreciar cómo cuando la participación de los estudiantes tiene una incidencia importante, inclusive a pesar de que esta participación no sea vinculatoria en la toma de decisiones, se presenta una recursividad entre la institución (normas, cultura) y los agentes, la cual provoca, si se tiene en cuenta que este proceso recursivo se da incluso cuando la participación está vedada, que existe efectivamente una relación estrecha entre los procesos de socialización y la participación de los agentes. Esto se observa en cuestiones como la legitimidad de la toma de decisiones en la escuela, ya que en los casos en los cuales se contaba con un mínimo de participación de los estudiantes, las decisiones poseían una visión más integral y producían mejores resultados (servicio social del BI); por el contrario, cuando la toma de decisiones no incluía a los alumnos, estos ya no se identificaban, posicionándose de una manera pasiva ante ella (normatividad). Sea cual sea el camino que se tome ante la legitimidad de las decisiones institucionales, el proceso de socialización se ve impactado por la conducta de los sujetos, ya que estos pueden a futuro decidir no participar más o plantear nuevas propuestas que acaben detonando en hábitos diferentes en torno a la visión institucional.

En torno al conocimiento sobre la categoría de “jóvenes estudiantes”, que refiere a las experiencias y realidades que viven los estudiantes de educación media superior, el trabajo confirmó algunos puntos que se consideran importantes ya en la literatura, pero también aportó elementos relevantes a este campo de conocimiento.

En primer lugar pudimos confirmar el papel fundamental que tienen los espacios extracurriculares para el recorrido escolar de los estudiantes, ya que en ellos los alumnos pueden encontrar detonantes que dirijan y encausen no solo sus estudios, sino incluso metas a futuro (servicio social); también estos espacios, pensándolos desde la socialidad, logran integrar a la comunidad estudiantil y establecer puntos en común para realizar ciertas actividades (sociedad de alumnos); lo anterior teniendo en cuenta que el análisis de elementos como el espacio escolar o la normatividad, dan cuenta de los elementos que el contexto estaría en condiciones de poder presentar a los estudiantes, facilitándoles el acercamiento a ciertas actividades, formas de organización y participación. El universo extracurricular definitivamente impacta en las experiencias de los estudiantes, y en consecuencia acaba teniendo una influencia en los procesos de socialización de los alumnos.

También se corrobora que estos siguen valorando sus estudios de educación media superior, contrariamente a lo que se ha presentado en otras latitudes de la investigación educativa (Argentina o Francia). Esta observación no fricciona con el supuesto del adelgazamiento institucional del cual se parte en este trabajo para observar a las experiencias de los estudiantes, debido a que las consecuencias de este pueden encontrarse al interior de la institución sin que tenga necesariamente que mediar la cuestión del rechazo al nivel educativo.

Por otra parte, sobre la condición de juventud con la cual están relacionados los estudiantes de bachillerato, se encontró que estos no necesariamente se oponen a las lógicas y las prácticas que presenta el mundo adulto, estando de acuerdo con ellas en sus elementos claves (necesidad de orden en la escuela para que pueda existir un ambiente mínimo de aprendizaje o la importancia de tener clases). Lo anterior necesariamente obliga a que se resalte que la juventud se encuentra lejos de poderse considerar como un agente colectivo homogéneo, presentando diferencias importantes, en las cuales tiene un papel relevante el tipo de socialización al cual se encuentran suscritos.

De igual manera se corroboró, de una manera muy marcada, que los estudiantes de bachillerato encuentran sumamente diferente el recorrido que tuvieron en la secundaria del que llevan en la preparatoria, siendo el principal elemento catalizador de esta diferenciación de las experiencias la libertad con la cual cuentan, la que se relaciona con la responsabilidad que deben de desarrollar en sus estudios, y de la

mano con ello, la propia autonomía que van construyendo a través de la toma de decisiones.

Por último, y quizás el elemento más importante que encuentra la tesis en relación a la confirmación de algunos elementos al interior del campo de conocimiento de los estudiantes, es la cuestión de la temporalidad que se maneja al interior de la educación media superior por parte de los alumnos. En el análisis se puede apreciar que estos diferencian en su mayoría dos tipos de temporalidades con las cuales interactúan en su trayecto escolar por la preparatoria: por una parte el tiempo institucional, el cual conciben a todas luces como inflexible, y el tiempo que se dimensiona en torno a la convivencia con los pares, es decir, a la socialidad que viven al interior de la escuela, la cual se les presenta como flexible, en donde un exceso de tiempo invertido en ella tiene como consecuencia la fractura de las trayectorias escolares.

De igual manera, pero ahora apuntando hacia los aportes específicos que se podrían hacer a este campo de conocimiento desde la presente investigación, se debe de tener en cuenta que la misma aborda en sus dimensiones cuestiones que han sido muy poco tratadas por la literatura de EMS o que no han sido abordadas.

Se encontró evidencia, tanto por parte de los jóvenes como de las autoridades, de que el “espacio escolar” importa y cuenta para las experiencias que viven los actores al interior de la escuela, y particularmente en los directivos se pudo analizar cómo estos tienen consciencia de su papel. Por una parte, las autoridades entienden que la distribución del espacio al interior de la escuela puede ser un apoyo para lograr una convivencia escolar hasta cierto punto armónica; pero por otra parte, los alumnos señalan que la distribución (a pesar de contar con cuantiosos espacios de convivencia y de recreación) específicamente de los salones y de las cafeterías, provoca que se dé una segregación entre los diferentes semestres. Así, la distribución del espacio escolar cuenta y es un elemento relevante para la vida y la experiencia escolar de los estudiantes, siendo importante para la participación en la medida en que posibilita el encuentro y la comunicación de *todos* los estudiantes de la preparatoria.

Otro punto que surgió de manera constante, y que ha sido poco retomado de una manera sistemática por parte de la investigación educativa, es la cuestión del efecto que tiene la variable “cantidad de alumnos” sobre las diferentes esferas de la escuela, afectando la toma de decisiones y la organización misma de la institución.

En la investigación, cuando se abordó la cuestión de la movilización de los estudiantes al interior de la escuela, específicamente pensando en aquellos momentos en que surgen problemas que los afectan como el horario de clases o el precio de la comida en cafetería, el hecho de que la manifestación de solo 5% de los alumnos ya represente un total de 250 sujetos, dice mucho sobre las posibilidades participativas de esta comunidad escolar y otras que pudieran presentar un número similar; de manera relacionada, en la dimensión del espacio escolar, es imposible abordar esta distribución y asignación de espacios sin tener en cuenta la cantidad de estudiantes, pues se hace necesario planificar y en la medida de lo posible, encaminar los recorridos que tienen al interior de la escuela; por último y en este sentido, no puede dejarse de mencionar que la cantidad de alumnos también afecta directamente a las actividades extracurriculares, como las de servicio social, debido a la imposibilidad (por una cuestión de recursos humanos y materiales) por parte de los directivos de darle seguimiento al servicio social de una comunidad estudiantil muy grande, ocasionando que la realización del mismo no tenga la calidad que se podría esperar.

En torno a la participación, se encontró que la misma tiene un impacto en distintos niveles como lo personal y lo institucional, pudiéndose esperar también una influencia en lo social, si es que esta no se ha dado ya. Los estudiantes que participan de manera más incluyente en la construcción y definición de sus actividades, de sus medios y de sus objetivos, acaban obteniendo mayor motivación para sus estudios, habilidades como el liderazgo y competencias sociales, a la par que la institución se beneficia de poder establecer en algún nivel un diálogo que unifique las diferentes lógicas que operan al interior de la escuela. En el mismo punto, la participación cuando es abordada en relación a la categoría de experiencia, nos muestra que la es continua y recursiva, que se mantiene como un elemento constante sobre el cual reflexionan los estudiantes, encausando sus conductas ante ciertos eventos que acontecen al interior de la escuela, a la par que estas experiencias se encuentran influyendo sobre nuevas tomas de decisiones, que al girar en torno a la participación, afectan de una manera directa a la cultura escolar.

Cambiando de ángulo, en el análisis sobre la sociedad de alumnos, dimensión de la cual no se encontraron estudios que realizaran un análisis específico (ello sin duda influido por el hecho de que esta figura no es obligatoria ni está normada en la EMS), se encontró que la misma es un elemento importante para las experiencias participativas de la comunidad escolar y no solo para los que participan directamente

en la sociedad de alumnos, muy a pesar de que el funcionamiento del consejo de alumnos no tenga el proceso de elección o de desempeño que esperaría el conjunto de los estudiantes, pues las experiencias llamadas de “bajo impacto” también ejercen su influencia sobre las experiencias de los educandos. Ello va de la mano con la necesidad de enfatizar que la mera existencia de esta instancia, que a todas luces habla bien de la predisposición participativa e inclusiva de la escuela, no garantiza la participación y la inclusión de los estudiantes, independientemente de que su funcionamiento tenga consecuencias en las experiencias de estos, debido a la necesidad y responsabilidad que se debe tener desde la institución educativa por fungir como una promotora-conductora y no solo una garantizadora de esta participación. No puede dejarse en las manos de los estudiantes el destino completo de la sociedad de alumnos, debe existir una orientación por parte de las autoridades, a fin de que las experiencias que se vayan acumulando poco a poco en torno a ella, vayan creando un círculo participativo virtuoso e inclusivo.

Esto está sumamente relacionado con el papel que tiene la normatividad de la EMS en México, la cual no atiende de una manera armónica y sistemática las indicaciones que da la LGDNNA, pues como se aborda en el capítulo 2 de este trabajo, no se contempla una normatividad que garantice no solo la existencia, sino la formación en una cultura participativa al interior de la escuela, la cual incluya por ejemplo, recursos específicos para garantizar el respeto de los derechos de los estudiantes cuando estos mantengan conflictos con las autoridades o maestros, como si existen para las asociaciones de padres de familia. Así, podemos afirmar que desde el plano de la política educativa no se concibe como un elemento medular de la educación la participación de los estudiantes, máxime en un sistema educativo que en los últimos años ha hecho un esfuerzo por centralizar la toma de decisiones en el plano educativo, incluyendo con ello la cuestión curricular.

Respecto a la normatividad, pero al interior de la escuela, se encontró que los estudiantes la conciben desde la óptica del “sentido común”, entendiendo por el mismo un conjunto de normas y de orientaciones disciplinarias que no exceden lo que ellos estarían dispuestos a realizar por considerarlo correcto. Ello ocasiona que a pesar de que la institución facilite y busque que los estudiantes conozcan el reglamento, los estudiantes de 5to semestre afirmen no conocerlo en las partes medulares que refieren a sus derechos y a sus obligaciones.

Un último elemento para estas conclusiones que apuntan hacia lo que pudiera vincularse con otras experiencias de bachillerato, es la cuestión de la utilización de las redes sociales, específicamente Facebook, las cuales si las pensamos en relación a las experiencias participativas por parte de la comunidad estudiantil son vitales, ya que les permite a los estudiantes ponerse de acuerdo a la distancia (sin necesidad de recurrir a prácticas como la repartición de folletos), de una manera simétrica, y sobre todo con la facilidad de poder expresarse de manera más libre, ya que muchas veces la limitada capacidad que pueden tener algunos para expresarse en público suele ser una traba, la cual se puede sortear a través de las redes. Ahora bien, por otra parte, también es importante tener en cuenta que la utilización de redes sociales acaba ocasionando que la participación sea espontánea y no cuente con una organización a través del tiempo.

Sobre la pregunta eje, y después de haber realizado el trabajo de investigación, se responde que efectivamente los diferentes procesos de socialización que viven los estudiantes al interior de la escuela, en nuestro caso pensando en cada uno de los modelos educativos al interior de la PFLC, impactan de manera directa en las experiencias participativas que tienen los individuos. Sobre la cuestión de la ciudadanía, encontramos que en aquellos casos en donde los estudiantes llevaron a cabo una participación inclusiva, es decir que formaban parte de la toma de decisiones junto con los adultos, lograron generar experiencias participativas más integrales y completas que aquellos estudiantes que no tuvieron este tipo de vivencias, creando y reforzando con ello competencias, habilidades y concepciones sumamente relacionadas con aquellas que suelen vincularse a la formación para la ciudadanía.

El elemento clave para explicar esta orientación de los estudiantes en sus experiencias participativas fue la actividad del servicio social, la cual permitió el desarrollo de ciertas habilidades y competencias (toma de decisiones, liderazgo, manejo de recursos, la predisposición a la discusión crítica, etc.). Así, el servicio social en el BI, acabó por influir en la experiencia escolar de los estudiantes, incidiendo de esta manera sobre la totalidad del mundo escolar que estos experimentaban, denotando la importancia que tiene su participación. Por su parte, los estudiantes del BG presentaron experiencias participativas limitadas y poco

inclusivas, lo cual ocasionó que no fueran conscientes de los beneficios sociales de su participación y tampoco de los beneficios personales.

La participación de los estudiantes claramente no es un elemento que pueda considerarse de manera a priori, sino que por el contrario es una acción que se forma y se forja en las diferentes instituciones de la sociedad, de la cual la escuela es un actor clave. Así, cuando desde ella se fomenta la participación, esta es capaz de generar un “círculo participativo”, que va cimentando las bases que acaban por establecer una dinámica recursiva entre socialización y participación; y por el contrario, de igual manera sucede con aquellos espacios que no fomentan una participación inclusiva, los cuales generan “círculos no participativos” en donde al no existir lugares o dinámicas de participación para los estudiantes, estos no buscan participar, al tiempo que tampoco influyen en la constitución de dichos espacios.

En el análisis de las lógicas de acción de los estudiantes al interior de la preparatoria, se encontró que la lógica integrativa es la que tiene mayor peso para las experiencias de los estudiantes. Esta lógica en si misma no es negativa, al contrario, es parte fundamental de la vida escolar para todos los actores escolares, pero el hecho de que se presente como la más importante al interior de la preparatoria, acaba confirmando que los significados que construyen los estudiantes al interior de la escuela se enraízan en la internalización, sobre todo al apreciar que los alumnos acaban respaldando y reproduciendo la cultura escolar sin posicionarse de una manera crítica ante ella. Ello naturalmente se observa con mayor acento en los estudiantes de BG, debido a que los alumnos de BI si tienen experiencias en las cuales acaban por construir significados que les permiten observar de una manera más subjetiva la vida escolar.

Por su parte la lógica estratégica, como se ha encontrado evidencia en diversos estudios, es una parte medular de este nivel educativo. Los estudiantes, variando los elementos que forman parte de sus recorridos, acaban por administrar de manera más o menos consciente su desempeño en la escuela. Ejemplos de ello encontramos en diversas esferas, por ejemplo en el servicio social los estudiantes comprendían la importancia del mismo para la adquisición de una experiencia o una vocación a futuro; en torno a la sociedad de alumnos, eran conscientes de que a pesar de que los resultados y la elección de la misma podían no haber sido lo que ellos esperaban, acabaría teniendo en ellos un impacto positivo esta experiencia si lograban posicionarla como un insumo para su vida política en la sociedad.

En contraparte a la lógica de la integración, la lógica de la subjetivación no se presentó de manera importante en las narraciones de los estudiantes. Esto es consecuencia directa de la poca participación que tienen los mismos en la escuela, la cual si bien no inhibe a la misma, si acaba por limitarla al dejarla prácticamente en manos de los estudiantes. Esta participación limitada, y en algunos casos inexistente, termina por no permitir que los estudiantes puedan construir experiencias y sentidos autónomos respecto a la institución educativa, orientando sus conductas de manera integrativa con la cultura escolar. Aquí, el BI presenta un resultado distinto, el cual es producto de las experiencias participativas que tienen en las comunidades a través de proyectos que ellos mismos generan, ocasionando que estén en condiciones, al ser conscientes de las ventajas y desventajas con las cuales cuentan en su formación, del papel que juega la institución en torno a sus experiencias.

Así, podemos establecer una relación importante entre las experiencias participativas de los estudiantes y el tipo de formación ciudadana que adquieren en la escuela, presentándose un perfil ciudadano pasivo y receptivo en los estudiantes de bachillerato general, como consecuencia del bajo impacto que tienen sus actividades para la organización de las dinámicas y formas de sus actividades en la escuela; y por el contrario, las experiencias participativas de los estudiantes de BI mostraron claramente que el perfil de estos alumnos era más activo, vinculado a las necesidades de la sociedad y consciente de los problemas que vive la escuela. A manera de acotación, la importancia de las experiencias participativas en este contexto escolar que se describe, cobra especial importancia debido a que la formación ciudadana no es un elemento crucial para la preparatoria, como si lo son las capacitaciones específicas por ejemplo, lo cual va de la mano con la falta de inclusión de los estudiantes en la toma de decisiones. Por ello, lo que los alumnos vivencien en los diversos espacios de la escuela, y en este caso específicamente en el servicio social del BI, adquiere especial importancia para la FpC, como se pudo apreciar al diferenciarlos del BG, los que por su parte no contaban con actividades estructuradas de una manera similar.

El ejemplo más claro que se obtuvo de esta diferenciación, se encuentra en el análisis de la percepción que tienen los estudiantes de estos dos modelos educativos del reglamento escolar, en donde para los estudiantes de bachillerato internacional tiene un sentido pasivo (deberes, castigos) y activo (derechos), mientras que en los del bachillerato general solo presenta una dimensión pasiva.

En el plano de la institución, y como ya se comentó con anterioridad, la PFLC es una institución que cuenta con los mejores índices de la entidad, y presenta una oferta educativa de calidad y abierta a la participación de los estudiantes, sin embargo al no contar con un marco normativo que desde la SEMS oriente la necesidad y la obligación de formar a los estudiantes en actitudes, habilidades y competencias participativas, acaba colocándose como una instancia que permite la participación, pero no la fomenta de una manera directa y sistematizada (salvo en el caso del servicio social del BI).

Por último, este estudio también arroja algunos elementos que pueden orientar en la solución de algunos de los grandes problemas que enfrenta la EMS al interior de la escuelas, como son la cuestión de la deserción, el bajo rendimiento y la reprobación. En el estudio se alcanza a observar, como bien plantea la literatura acerca de la participación de los jóvenes al interior de las instituciones, que la participación de los estudiantes tiene un efecto bondadoso en el desempeño académico de estos, en la motivación hacia los estudios, en la configuración de expectativas, en la afiliación que generan hacia la escuela, entre otros. Por lo cual se hace difícil explicar la razón de que hasta la fecha esta actividad no sea un elemento medular de la educación en México, lo cual es, en parte, una consecuencia de la mirada tradicional que existe aún en la educación del país, en donde las soluciones solo se conciben si vienen de las autoridades, dejando a los estudiantes como actores receptivos de las construcciones del sistema educativo mexicano.

Bibliografía

- Acuerdo número 444. Publicado en el *DOF* del 21 de octubre del 2008
- Adler, Alfred (2000). *El sentido de la vida*. España, Ahims.
- Althusser, Louis (2003). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Argentina, Ediciones Nueva visión.
- Alvarado, S., Ospina, H.F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudad de los jóvenes. *Revista Argentina de sociología*. Año 6, N. 11, 2008. pp.19-43.
- Álvarez-Torres, Cheryl y Monsiváis-Carrillo, Alejandro (2015). Democracia, capacidades deliberativas e inclusión política juvenil: el caso de Baja California. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Año LX, núm. 225, septiembre-diciembre de 2015, pp. 161-202.
- Antelo, Estanislao (2007). “Variaciones sobre el espacio escolar” en Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela; Frigerio, Graciela (comps.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Argentina, del Estante.
- Araujo-Olivera, Sonia Stella (2002). *Paulo Freire, pedagogo crítico*. México, UPN.
- Ávalos Romero, Job (2012). “Las conversaciones juveniles en los intersticios del aula” en Weiss, Eduardo (Coord.) (2012a). *Jóvenes y Bachillerato*. ANUIES, México.
- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1976). *La escuela capitalista en Francia*, México, Siglo XXI.
- Batlle, Roser (2010). “*El servicio en el aprendizaje servicio* ”en Puig, Josep M. (Coord.) (2010). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. España: Barcelona, Editorial Graó.
- Benedicto, J., & Morán, M. L. (2003). Los jóvenes, ¿ciudadanos en proyecto. *BENEDICTO, J. y MORÁN, ML Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid, INJUVE, 39-64.
- Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina, Amorrortu editores.
- Bischoff, Kendra (2016). The civic effects of schools: theory and empirics. *Theory and research in education*, núm. 14, I. pp. 91-106.
- Blanco, Emilio (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación en la Ciudad de México. *Papeles de población*, Vol. 20, núm. 80, abril-junio, 2014. Pp. 249-280.
- Bolívar, Antonio (2007). Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura. España, Grao.
- Bórquez Bustos, Rodolfo (2006). *Pedagogía crítica*. México, Trillas.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1996). *La reproducción*. México, Fontamorra.
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Argentina, Siglo XXI.
- Bracho, Teresa y Miranda, Francisco (2012). “La educación media superior: situación actual y reforma educativa” en Martínez Espinoza, Miguel Ángel

- (2012). *La educación media superior*. México, Fondo de Cultura Económica-SEP.
- Cajas Castro, Juan (2000). *Educación para la democracia: algunas campañas y experiencias en educación cívica en América Latina*. México, IFE.
- Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Castell, Manuel (2009). *Comunicación y poder*. España, Alianza Editorial.
- Castro, M. I.; Rodríguez Ousset, A.; Smith, M. (2014). *La construcción de ciudadanía en la educación superior: un estudio de caso sobre los docentes de la UNAM*. México, IISUE.
- CNP. Consejo Nacional de Población (2010). *La situación actual de los jóvenes en México*. México: D.F. Consejo Nacional de Población.
- CONEVAL (2015). Medicación de la pobreza en México y en las entidades Federativas. 2014
- Convención sobre los derechos del niño (1989).
- Cook-Sather, Alison. "Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education." *Educational Researcher* 31, no. 4 (2002): 3-14.
En:
http://repository.brynmawr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=edu_pubs
- DGB, (2016). Página Web: http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/02-subsistemas/Preparatorio_lazaro_cardenas.php
- de la Cerda, M.; Graell, M.; Martín, M., Muñoz, Á.; Puig, J. M. (2010). "Aprendizaje servicio: ejemplos y definiciones" en Puig, Josep M. (Coord.) (2010). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. España: Barcelona, Editorial Graó.
- Delval, Juan y Lomelí, Paz (2103). *La educación democrática*. México, Siglo XXI.
- De Paz Abril, Desiderio (2004). Tesis doctoral: *Prácticas escolares y socialización: la escuela como comunidad*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dewey, John (1998). *Democracia y educación*. España, Ediciones Morata.
- Dewey, John (2003). *Experiencia y educación*. Costa Rica, Universidad Nacional de Costa Rica.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España, Losada.
- Dubet, François (2000). *¿En qué sociedad vivimos?*. Argentina, Losada.
- Dubet, François (2006). *El declive de la institución*. España, Gedisa.
- Dubet, François (2010b). *Sociología de la experiencia*. España, Editorial Compútense.
- Dubet, François (2011). *La experiencia sociológica*. España, Gedisa.
- Durkheim, Émile (1975). *Educación y sociología*. España, Ediciones Península.

- Durkheim, Émile (1976). *Educación como socialización*. España: Salamanca, Sígueme.
- Durkheim, Émile (2012). *El suicidio*. España, Akal.
- Easton, David y Dennis, Jack (1967). The child's acquisition of regime norms: political efficacy. *American Political Science Review*, vol. 62, 1967, Nueva York. Pp. 25-38.
- EIJ. *1º Encuesta Iberoamericana de Juventudes* (2013). OIJ-BID-CAF-PND-CEPAL-UNAM.
- Erikson, Erik (1983). *Infancia y sociedad*. Argentina, Horme.
- Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. España, Comisión Europea.
- Fielding (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 31-61.
- Freire, Paulo (1973). *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI.
- Freire, paulo (1982). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1980). *La verdad y las formas jurídicas* (Vol. 1080). Barcelona: Gedisa.
- Fuentes Mora, Sara María (2007). “Logro escolar y poder. Sus implicaciones en el desarrollo socio-moral de estudiantes de una escuela técnica” en Guzmán Gómez, Carlota y Saucedo Ramos, Claudia (2007). *La voz de los estudiantes*. Experiencias en torno a la escuela. México, UNAM-Ediciones Palomares.
- Furco, A. y Billing, S. H. (2002). *Service-Learning. The Essence of the Pedagogy*.
- GallardoVázquez, Pedro. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (16), 119-133.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of peace research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of peace research*, 27(3), 291-305.
- Giddens, Anthony (1994). *Las consecuencias de la modernidad*. España, Alianza Editorial.
- Giddens, Anthony (2015). La constitución de la sociedad. *ARGENTINA, AMORRORTU*.
- Gimeno, José (1997). *La transición a la escuela secundaria*. Madrid, Morata.
- Giroux, Henry (2004). *Teoría y resistencia en la educación*, México, Siglo XXI.
- Gramsci, Antonio (1981). *Cuadernos de la cárcel, Tomo I*. México, Editorial Era.
- Grijalva Martínez, Olga (2012). “Las apariencias y otras fuentes de las identidades en los grupos de pares juveniles” en Weiss, Eduardo (Coord.) (2012a). *Jóvenes y Bachillerato*. ANUIES, México.
- Guerra Ramírez, Irene y Guerrero Salinas, Elsa (2012). “¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato” en Weiss, Eduardo (Coord.) (2012). *Jóvenes y Bachillerato*. México, ANUIES.

- Guzmán Gómez, Carlota y Saucedo Ramos, Claudia (2007). *La voz de los estudiantes*. UNAM, México.
- Guerra Ramírez, Ma. Irene y Guerrero Salinas, Ma. Elsa (2012). “¿Para qué ir a la escuela?. Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato” en Weiss, Eduardo (Coord.) *Jóvenes y Bachillerato*. México, ANUIES.
- Guerrero Salinas, María Elsa (2012). “Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato” en Weiss, Eduardo (Coord.) (2012a). *Jóvenes y Bachillerato*. ANUIES, México.
- Guillen, Luz María (1985) “Idea, concepto y significado de la juventud,” *Revista de Estudios sobre la Juventud*, núm. I. México: CEJM.
- Guzmán, Carlota, y Saucedo, Claudia (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudiantes. *RMMIE*, vol. 20., núm. 67, pp. 1019-1054.
- Hart, Roger (1997). *La participación de los niños*. UNICEF.
- Hernández Cuenca, Claudia Adriana (2015). “Reformas a la Ley general de Educación 2013” en Guevara Niebla, Gilberto y Backhoff Escudero, Eduardo (2015). *Las transformaciones del sistema educativo en México*. México. F.C.E.-INEE.
- Hernández González, Joaquín (2012). “Amistad y noviazgo en el bachillerato” en Weiss, Eduardo (Coord.) (2012a). *Jóvenes y Bachillerato*. ANUIES, México.
- Hopma, Anja and Sergeant, Lynne (2015). *Planning education with and for youth*. UNESCO, Francia.
- IFE (2014). *Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México*. México, Colegio de México.
- INEE (2013). *La educación Media Superior en México 2010-2011*. México.
- INEE (2015). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México, INEE.
- INEGI (2015). *Panorama sociodemográfico de México. Encuesta Intercensal*. México.
- Kohlberg, Lawrence (1992). *Psicología del desarrollo moral*. España, Desclée de Brouwer.
- Landeros, Leticia y Chávez, Concepción (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares en México*. México, INEE.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 19, 87-112.
- Latinobarómetro (2015). *Informe 1995-2015*. Chile.
- Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes (2014).
- Martínez Rodríguez (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (162-179). Madrid: Morata
- Mazón Ramírez, Juan José (2012). El marco jurídico del servicio social. *Gaceta Medica de México*, 148:284-91.

- Mejía Acosta, José Fernando (2004). “Estrategias institucionales” en Chau, Enrique, Lleras, Juanita y Velásquez, Ana María (Comps.) (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al Aula*. Colombia, Ministerio de Educación Nacional- CESO- Ediciones Uniandes.
- Molina, Amelia y Heredia, Eloísa (2011). “Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos” en Yurén, Teresa y Hirsch, Ana (2011) (Coord.). *La investigación en México en el campo educación y valores (2002-2011)*. México, DF. ANUIES y COMIE.
- NESEP, 2010-2011
- Obiols, G. y Di Segni de Obiols, S. (1995). *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria*. Argentina: Kapelusz.
- Organización del Bachillerato Internacional (OBI) (2013). *¿Qué es la educación del BI?*. <http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/brochures/what-is-an-ib-education-es.pdf>
- Orientaciones para la armonización de la legislación secundaria conforme a la “Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes” (2016). Disponible en: <http://www.leyderechosinfancia.mx/ley-general/orientaciones-para-la-armonizacion-secundaria/>
- Parsons, Talcott (1990). El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Educación y sociedad*. No. 6. pp. 173-196.
- Percheron, A. (1978). *La socialización política de los niños*. España, Plaza y Janés.
- Pérez Islas, José Antonio (2008). “Juventud: un concepto en disputa” en Pérez Islas, J. A., Valdez González, M. y Suárez Zozaya, Ma. H. (2008). *Teorías sobre la juventud*. México, UNAM-Porrúa.
- Priegue Camaño, Diana y Sotelino Losada, Alexandre (2016). Aprendizaje-Servicio y construcción de una ciudadanía intercultural: el proyecto PEINAS. *Foro de educación*, 14 (20), 361-382.
- Puig Rovira, J. M.; Gijón Casares, M.; Martín García, X. y Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de educación*, núm. extraordinario, 2011. pp. 45-67.
- Ramón Castaño, Fausto Enrique (2015). “Educación Media Superior” en Guevara Niebla, Gilberto y Backhoff Escudero, Eduardo (2015). *Las transformaciones del sistema educativo en México*. México. F.C.E.-INEE.
- Reguillo, Rossana (2003). “Jóvenes y Estudios Culturales. Notas para un Balance Reflexivo”. Valenzuela Arce, José Manuel (Coord.) *Los Estudios Culturales en México*. México, F.C.E. CONACULTA, pp. 354 – 379.
- Reimers, F., & Villegas-Reimers, E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista PRELac*, 2, 90-107.
- Rubio Serrano, Laura (2010). “El aprendizaje en el aprendizaje servicio” en Puig, Josep M. (Coord.) (2010). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. España: Barcelona, Editorial Graó.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (2003). *Filosofía de la praxis*. México, Siglo XXI.
- Santa Ana Lozada, L. (2007). Arquitectura escolar en México. *Bitácora arquitectura*, (17), 70-75.

- Saucedo Ramos, Claudia (2007). “La importancia de la escuela en las experiencias de los estudiantes: su valorización retrospectiva a través de relatos de vida” en Guzmán Gómez, Carlota y Saucedo Ramos, Claudia (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México, UNAM-Ediciones Palomares.
- SEMS (2011). *Síguele. Camines juntos. Acompañamiento integral para jóvenes*. http://www.dgb.sep.gob.mx/04-m2/02-programas/siguele/PROGRAMA_SIGUELE_DBASE.pdf
- SEMS (2014). *Programa Construye T 2014-2018*. <http://www.construye-t.org.mx/resources/DocumentoConstruyeT.pdf>
- SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Shaw, A.; Brennan, M.; Chaskin, R.; Dolan, P. (2012). Youth civic engagement in non-formal education. Background paper for IIEP Forum Plan with Youth.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 14, 107-117.
- Susinos Rada, Teresa (2012). “Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y mejora educativa” en *Revista de Educación*. Septiembre-diciembre 2012, pp. 16-23.
- Susinos Rada, Teresa y Ceballos López, Noelia (2012). “Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa” en *Revista de Educación*. Septiembre-diciembre 2012, pp. 24-44.
- Tapia García, Guillermo (2012). “Perspectivas de los “nuevos estudiantes” al ingresar al bachillerato en el Bajío mexicano” en Weiss, Eduardo (Coord.) (2012a). *Jóvenes y Bachillerato*. ANUIES, México.
- Tapia, M. N. (2000). Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos. Programa Nacional de Educación Ciudadana. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)
- Toranzo, Verónica (2008). Pedagogía y arquitectura en las escuela primarias argentinas. *Revista de Estudios y experiencias en educación*. , núm. 13, 2008, pp. 11-20
- Touraine, Alain (2008). *¿Podremos vivir juntos?*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Tourney, J. y Hess, R. D. (1981). “El desarrollo de actitudes en los niños” en Lesser, *La psicología en la práctica educativa*. México, Trillas.
- Trujillo Cárdenas, Diana. “Aprendizaje a través del servicio” en Chau, Enrique, Lleras, Juanita y Velásquez, Ana María (Comps.) (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al Aula*. Colombia, Ministerio de Educación Nacional- CESO- Ediciones Uniandes.
- UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. España, Nuevo Siglo.

- Velázquez Reyes, Luz María (2007). “Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela” en Guzmán Gómez, Carlota y Saucedo Ramos, Claudia (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México, UNAM-Ediciones Palomares
- Vendía Gallardo, Rafael (2012). *El aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación*. Revista Educación inclusiva, Vol. 5, N. 1.
- Villa Lever, Lorenza (2014). Educación Media Superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación educativa*, vol. 14, núm. 64, enero-abril, 2014. pp. 33-45
- Weiss, Eduardo (Coord.) (2012a). *Jóvenes y Bachillerato*. ANUIES, México.
- Weiss, Eduardo (2012b). Los estudiantes como jóvenes. *Perfiles educativos*, vol. XXXIV, núm. 135. IISUE-UNAM. pp. 134-148.
- Westheimer, Joel y Kahne, Joseph (2004). What kind of citizen? The Politics of education for democracy. *American Educational Research Journal*, Summer 2004, Vol. 41, No. 2, pp. 237-269.
- Yamashita, H.; Davies, L.; Williams, C. 2010. ‘Assessing the benefits of students’ participation’. In: S. Cox; C. Dyer; M. Schweisfurth (Eds.), *Children as decision makers in education: Sharing experiences across cultures* (pp. 99–106). London: Continuum International Publishing Group.
- Yurén, Teresa, Hirsch, Ana y Barba, Bonifacio (2011). “Introducción” en Yurén, Teresa y Hirsch, Ana (2011) (Coord.). *La investigación en México en el campo educación y valores (2002-2011)*. México, DF. ANUIES y COMIE.
- Zeldin, S. 2004. ‘Youth as agents of adult and community development: Mapping the processes and outcomes of youth engaged in organizational governance’. In: *Applied Developmental Science*, 8(2), 75–90.
- Zurita Rivera, Úrsula y Gómez Nishiki, Antonio (2012). La escuela mexicana y la formación ciudadana. Notas para su estudio. *Actual. Pedagog.* No. 59, enero-junio del 2012, pp. 209-243.
- Zurita Rivera, Úrsula (2013). Las oportunidades para participar de las y los adolescentes en las escuelas secundarias públicas en México. *Revista Interacções*, no. 26, pp. 229-260