

¿Qué significa estudiar el bachillerato?

La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales¹

*María Irene Guerra Ramírez**

Resumen:

Este artículo presenta un estudio cualitativo, basado en entrevistas en profundidad y semidirigidas, sobre los diversos significados del bachillerato para alumnos de un Colegio de Ciencias y Humanidades y de un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial. El análisis central está en el interjuego entre las condiciones estructurales y las representaciones de los sujetos estudiados. Enfatiza, por un lado, diferencias en las condiciones sociales, económicas y culturales y en las trayectorias previas de los estudiantes que van acompañadas de diferencias en las experiencias que ofrece el sistema escolar; y, por el otro, cómo las condiciones estructurales son resignificadas por los alumnos. También se analizan las perspectivas diferenciales de género. Las conclusiones se discuten en el marco de las tendencias nacionales y mundiales de ampliación del acceso al bachillerato y de integración social y exclusión de la juventud.

Abstract:

This article presents a qualitative study, based on in depth, semi-structured interviews, on the various meanings of higher secondary education for students from a school linked to university (Colegio de Ciencias y Humanidades) and students from a technical school (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial). The central analysis is on intergame between structural conditions and representations of the students. It emphasis, on the one hand, differences in social, economic and cultural background and differences in school-experience; and, on the other, how the subjects studied re-signify structural conditions. Differences in gender perspectives are analyzed. The findings are discussed in the context of mexican and global tendencies of growing access to higher secondary education and dynamics of social integration and exclusion of young people.

Palabras clave: Juventud y educación, significados del bachillerato, condiciones socioculturales y perspectivas de los estudiantes, perspectiva de género, segmentación social y educativa.

* Docente y Jefa de la oficina de Orientación Educativa del Centro de Educación Tecnológica, Industrial y de Servicios, núm. 37. CE: temixoch@tutopia.com.

Key words: Youth and education, meanings of higher secondary, sociocultural conditions and students perspectives, gender perspective, social and educational segmentation.

Introducción

Asistimos a un mundo caracterizado por la aparición de dos tendencias mundiales contradictorias: la integración y la exclusión y, aunque las regiones del mundo difieren mucho en sus problemas actuales en materia de integración social de la población juvenil así como en los retos planteados a las instituciones educativas, ninguna problemática puede ser objeto de reflexión ni de solución en su contexto exclusivamente nacional (cfr. Bendit y Gaiser, 1995; Eisenstadt, 1995; Coleman y Husen, 1985).

En América Latina la mundialización de las economías así como las políticas de modernización y de ajuste o cambio de un Estado proteccionista y populista a otro liberal y capitalista constituyen el marco de análisis de los procesos de integración y exclusión de los jóvenes en la sociedad actual; mecanismos que han derivado, principalmente, en fuertes restricciones financieras en el sector educativo y en modificaciones en sus formas de gestión (cfr. Tiramonti, Dussel y Hermo, 1995: 535-548). Paralelamente, los profundos cambios experimentados en el desarrollo industrial, las transformaciones en el proceso productivo y la urbanización, las mutaciones en el seno de la familia, las nuevas pautas de organización política y los cambios en la esfera cultural han planteado serios problemas para la organización de la juventud y están modificando el papel socializador e integrador de la educación.

Al igual que en los países industrializados, el periodo de vida juvenil ha tendido a prolongarse en las zonas urbanas ante las dificultades para ingresar al mercado de trabajo. Para algunos autores, la falta de políticas bien instrumentadas hacia la juventud ha convertido a la política escolar en la opción más organizada; la cual, aunque estructuralmente se encuentre limitada a ofrecer un mayor número de espacios educativos, éstos mantienen grandes deficiencias (Rodríguez, 1989; Gómez, 1992 cit. en De Ibarrola y Gallart, 1994: 33).

Si bien en los últimos veinticinco años se ha dado una mayor participación de la población joven en la educación media, alcanzando en algunos países tasas de escolarización superiores al 50%,² persisten procesos de segmentación y de consecuente inequidad en los resultados que el nivel ha podido ofrecer. Como corolario de esta dinámica de inclusión-exclusión, dichos estudios se perfilan como cruciales para una mayoría de la población joven, en tanto constituyen una alternativa frente a las dificultades que plantea la sociedad actual para integrarse a la vida adulta y productiva. Sin embargo, la educación de nivel medio en los países latinoamericanos enfrenta severos problemas de crecimiento, masificación, pérdida de identidad, desviación de su sentido, ausencia de propuestas pedagógicas acordes con sus propias necesidades y “pérdida de calidad e irrelevancia para la formación de los jóvenes provenientes de los más diversos sectores sociales que demandan una formación con mayor

sentido” (De Ibarrola y Gallart, 1994: 31).

Los problemas que afronta el nivel en nuestro país son similares a los señalados para Latinoamérica, mismos que asumen características propias en el contexto mexicano y que se han complicado por la aparición de nuevos dilemas. En los años recientes asistimos a una serie de modificaciones que se están generando no sólo en el nivel medio superior, sino en el conjunto del sistema educativo mexicano. Dichos cambios responden a nuevas políticas de modernización que colocan a la educación en el eje de las transformaciones económicas y sociales y la reconocen como un componente básico del futuro (cfr. CEPAL-UNESCO, 1992).

Ha operado un cambio en lo concerniente al proceso por el cual la población escolar accede al sistema. Anteriormente, dicho ingreso se daba por un mecanismo de autoselección (Bracho, 1991) en el que el alumno “elegía” su ruta sobre la base de una oferta diferenciada. Ahora, asistimos a un proceso de asignación de los individuos a las diferentes vías de educación a través de un *examen único*, dispositivo que se asemeja al que existe en países como Gran Bretaña y Estados Unidos. Ante tales cambios, los debates sobre el valor social y económico de las diferentes instituciones surge ahora con fuerza;³ a su vez, las reacciones contra el examen único constatan el sentido real que la población demandante sigue asignando al bachillerato: “los jóvenes quieren entrar a los bachilleratos universitarios y rechazan francamente la educación terminal” (De Ibarrola, y Weiss 1996).⁴

Durante las dos últimas décadas y como resultado del descuido que ha sufrido el nivel, se apunta a la agudización de su problemática, la que en un futuro estará afectada por la mayor demanda que se derivará del incremento de la escolaridad básica obligatoria —ahora de diez años—; por la ausencia de otro tipo de oportunidades para los aproximadamente once millones de jóvenes en edad de aprender en este nivel; así como por la falta de atención a la naturaleza de la demanda real y de los intentos, aún vigentes, por diversificar el nivel medio para que los jóvenes “no lleguen a la universidad” (De Ibarrola y Weiss, 1996).

El conjunto de estos retos exige, entre otras cosas, una transformación profunda en las formas de organización y gestión del nivel, así como poner en marcha estrategias para un financiamiento suficiente con el que pueda impartirse educación de calidad. Paradójicamente, este gran reto está inmerso en un contexto donde “[...] las consignas son el adelgazamiento del Estado, el financiamiento previa evaluación de productos y la prioridad a la educación básica” (De Ibarrola y Gallart, 1994: 41).

Los actuales desafíos en términos de brindar las competencias básicas para la integración de los jóvenes a la sociedad y al mundo productivo obligan a pensar en los alumnos como demandantes de los servicios educativos, cuyas diferencias respecto de necesidades, trayectorias de formación y aspiraciones no han sido completamente reconocidas en los procesos de crecimiento y diversificación del nivel, derivados de las políticas educativas aplicadas durante las últimas décadas.

Por otra parte, las expresiones de los alumnos no han sido lo suficientemente tematizadas por la investigación educativa y han quedado fuera sus opiniones y puntos de vista en torno a cómo, desde su

experiencia social concreta, viven el hecho educativo, los valores y sentidos que al respecto refieren, la confianza que depositan en la escuela y las expectativas que formulan de cara al futuro. Por el contrario, se ha dado prioridad a estudios sobre el desempeño escolar, los problemas de reprobación y deserción y otros relativos a la eficiencia del sistema, que proyectan, ante todo, lo que desde la lógica de las instituciones parece prioritario (Carvajal, Spitzer y Zorrilla, 1993).

El panorama descrito así como la escasa investigación realizada sobre y desde los alumnos, alentó el interés por realizar un estudio sobre los vínculos actuales que mantienen jóvenes de contextos particulares con la escuela y los significados que construyen en torno a ella.

El objeto de estudio

En este artículo se presentan los resultados de una investigación en la que se logra una aproximación a los significados y expectativas construidos por jóvenes mexicanos en torno a sus estudios de bachillerato, considerando sus características socioculturales y contextos específicos.

El análisis se centra en la articulación entre características socioculturales que, de algún modo, *determinan* o restringen a los sujetos y una práctica de comprensión de cómo estas condiciones—incluyendo a la institución escolar a la que acceden—son resignificadas por ellos, dando lugar a la producción de esquemas de representación, significados, valores y expectativas particulares en torno al bachillerato, en los que se pone de manifiesto el peso de la dimensión subjetiva de los sujetos en la construcción de sus esquemas de representación.

Los jóvenes estudiados pertenecen a dos modalidades distintas de bachillerato: uno tecnológico (Centro de Bachillerato Tecnológico, CBTIS) y otro universitario (Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH); ambos surgieron en 1971 y se ubican en una zona urbana popular del Oriente de la ciudad de México. Se trata de una selección de alumnos de tercer año a punto de egresar y que han podido sobrevivir en el sistema. Los contrastes claramente observados entre ambos grupos, relativos a la situación sociocultural que priva en sus entornos familiares, les impone circunstancias diferenciadas en sus condiciones de existencia y en la forma en que unos y otros vivencian su escolaridad. Quizá una de las cuestiones más importantes que revela este estudio es la desigualdad en la calidad de la formación ofrecida, con desventaja para los alumnos que provienen de ambientes familiares social y culturalmente más empobrecidos.

Acercarnos a los puntos de vista de los jóvenes, a sus intereses, preocupaciones y expectativas nos coloca en una mejor posición para ubicar aspectos específicos que permitan la comprensión de una problemática poco estudiada, y con ello contribuir a la creación de un telón de fondo para responder, de una manera más apropiada, a las demandas de una población heterogénea y estar en mejores condiciones para delinear nuevos caminos que orienten las transformaciones de este nivel.

Metodología

Para acceder al significado que los jóvenes atribuyen al bachillerato se consideró pertinente partir del análisis cualitativo que incluye aquellos métodos de investigación que abordan los procesos, contextos y significados de la acción humana y que, en conjunto, tienen en común el estudio sistemático de la experiencia vivida, de cómo la gente entiende quién es, social y culturalmente, a través de sus acciones, sus discursos y la percepción que desarrollan sobre sí mismos y sobre los demás. Esta perspectiva se articuló con recursos teóricos y metodológicos de la sociología, la sociolingüística, la hermenéutica y la etnografía que, juntos, permitieron reconstruir, desde la lógica de los sujetos, lo que el bachillerato propone para la integración social de jóvenes que pertenecen a grupos socioculturales particulares, en el marco de sus expectativas y proyectos de vida.

Desde la teoría sociológica, los conceptos de *representación social* —desarrollado originalmente por Durkheim y recuperado por Jodelet (en Moscovici, 1986)— y *de mundo de la vida* (Schütz, 1932 y Berger y Luckmann, 1966) resultaron de gran valor para orientar nuestro análisis. En ellos, la confluencia de la dimensión social e individual cobra presencia: por un lado, se plantea la existencia de estructuras objetivas que, a la vez que son fundamento de las representaciones subjetivas, constituyen las condiciones estructurales que pesan sobre las interacciones; y por otro, la existencia de representaciones, las cuales deben ser consideradas “[...] si se quiere dar cuenta especialmente de esas luchas cotidianas individuales o colectivas, que tienden a transformar o a conservar esas estructuras” (Bourdieu, 1988: 129). Bajo esta perspectiva, las diferenciación social y escolar, así como las expectativas de los alumnos quedarían explicadas no sólo por un efecto del capital de origen (económico, social, cultural) y del cultural adquirido en la escuela, sino también por efecto de los sistemas de percepción que ellos permiten y las prácticas que generan.

En este trabajo observamos cómo la escuela constituye un ámbito desde donde se les propone a individuos y grupos una serie de orientaciones, expectativas y significados, mismos que ellos procesan y valoran de manera particular a la luz de otras experiencias personales, familiares y sociales. Asimismo, se aprecia cómo los estudiantes con características socioeconómicas y culturales diversas otorgan distintos usos y significados a sus estudios y asumen diferentes actitudes hacia ellos según su condición social de origen, sus trayectorias previas, género, situación escolar y laboral. El acercamiento a las visiones de los alumnos desde sus propias expresiones permitió reconocer con mayor certeza la participación de los sujetos como actores en la construcción de su propio mundo simbólico en relación con la escuela.

En congruencia con este enfoque teórico y metodológico, se eligió la entrevista cualitativa como el recurso más adecuado para “excavar” en las perspectivas de los jóvenes, posibilitando una reconstrucción de su experiencia, como relatos o narrativas en las que se coloca a los acontecimientos en un “horizonte más amplio de posibilidades”, a los cuales se les agrega un excedente de sentido (Mishler, 1986; Ricoeur, 1976; Arfuch, 1995).⁵ Se optó por una modalidad semidirigida con la que se pudieran crear relatos a profundidad y más o menos espontáneos; en las que todos los entrevistados desarrollaran los aspectos considerados como centrales y prioritarios. La pretensión era obtener información de cuestiones comparables sobre las visiones y

perspectivas de alumnos de bachilleratos distintos.

En toda relación dialógica la implicación del investigador es inevitable, por lo que nuestro único recurso de validez fue ejercer una cierta precaución interpretativa al explicitar cómo se llevó a cabo el proceso de investigación y por qué y cómo se efectuaron las interpretaciones resultantes; esto es, se dio cuenta de su producción en la medida de lo posible; lo que se hizo en el trabajo más amplio, pero no es posible exponer en este artículo.

Cabe señalar que también se diseñó una cédula que, a manera de ficha individual, permitiera el acopio de información socioeconómica y de la trayectoria académica de los alumnos entrevistados. Asimismo, se tomaron notas de campo sobre las observaciones realizadas en las escuelas y toda esta información fue incorporada a las entrevistas, mismas que se transcribieron en su totalidad.

La selección de los informantes se basó en la inclusión de una serie de características que se pensó podrían estar presentes en la gama de perspectivas de las personas en las cuales estábamos interesadas: jóvenes trabajadores y no trabajadores, hombres, mujeres, sobresalientes, regulares e irregulares (cuadro 1). Aun así, nunca se perdió de vista que se trataba de un diseño flexible.

Cuadro 1
Alumnos entrevistados

CCH	CBTIS
Alumnos entrevistados: Total: 20 Mujeres: 12 Trabajan: 4 (33 %) Hombres: 8 Trabajan: 4 (50 %) Prom. de edad: Mujeres 18 años. Hombres 18 años Solteros: 20 Casados: 0 Entrevistas por tipo: Total: 14 Individual: 8 Pareja: 6 Situación escolar: Sobresalientes: 3 Regulares: 9 Irregulares: 8	Alumnos entrevistados: Total: 21 Mujeres: 12 Trabajan: 7 (58%) Hombres: 9 Trabajan: 7 (78%) Prom. de edad: Mujeres: 20 años. Hombres: 22 años. Solteros: 17 Casados: 4 Entrevistas por tipo: Total: 14 Individual: 8 Pareja: 5 Grupal: 1 Situación Escolar: Sobresalientes: 9 Regulares: 4 Irregulares: 8 Entrevistados por carrera: Contabilidad: 13 Análisis clínicos

Dado que el trabajo se realizó de manera simultánea con alumnos de ambas escuelas, se fue diversificando el tipo de entrevistados, con lo que se accedió a una gama de perspectivas personales. El procedimiento empleado para definir el número de sujetos a entrevistar, es cercano al de muestreo teórico sugerido por Glaser y Strauss (1967, cit. en Taylor y Bogdan, 1984:108).

Análisis

En investigación cualitativa el análisis constituye un proceso que se emprende desde una etapa temprana en la investigación y que la acompaña durante su desarrollo y hasta su culminación. El proceso general seguido en este trabajo buscó, en un primer nivel, comprender a la entrevista como evento comunicativo e interacción social. En un segundo nivel, se emprendió un trabajo interpretativo de los relatos de los alumnos. Las categorías de significado fueron el resultado de un proceso de articulación entre dos sustratos, uno empírico —conformado por la agrupación de los significados compartidos por los alumnos entrevistados— y otro de tipo conceptual, constituido a través de las lecturas teóricas y discusiones realizadas a lo largo del proceso de investigación. El resultado fue una lista maestra de nueve categorías que se presentan en el cuadro 2:

Cuadro 2
Categorías de significado

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Escuela como medio para continuar estudios superiores. 2) Escuela como espacio que privilegia un estilo de vida juvenil. <ul style="list-style-type: none"> • Espacio distinto al de la calle, la colonia, la familia y el trabajo donde es posible la libertad, el ocio activo y pasivo y el juego; sin que sean cuestionados o sancionados socialmente. • Como lugar alternativo al núcleo familiar donde es posible la comunicación dada la existencia de lenguajes, temas y códigos comunes; y el tratamiento de tópicos que, dentro de la familia, se consideran prohibidos. También como espacio donde se recibe comprensión y apoyo moral y afectivo de parte del grupo de amigos y de la pareja. • Como espacio de encuentro con los pares; es decir, con jóvenes que comparten los mismos gustos, ideas y su condición de ser estudiantes. Esto hace de la escuela un espacio distinto o alternativo al de la colonia, la calle y el trabajo. 3) Escuela como exigencia social: familia, comunidad. 4) Escuela como espacio formativo <ul style="list-style-type: none"> • De habilidades académicas • De actitudes personales • De capacidades técnicas. • De conocimientos (contenidos disciplinarios). 5) Escuela como posibilidad de superar la condición social o estatus de familia. 6) El certificado como medio que posibilita la movilidad económica. 7) Escuela como posibilidad para enfrentar la condición de género. <ul style="list-style-type: none"> • Como hermana/ hermano, hija/hijo. • Como futura esposa y madre de familia o persona independiente/como futuro jefe de familia o persona independiente. 8) Escuela como medio para adquirir autoestima y valoración social. 9) El bachillerato como un desafío a la posición o valoración negativa de la familia hacia la escuela. |
|--|

Con dicha lista se procedió a la “codificación” de las entrevistas; aquí se prefiere el término indexación ya que refiere mejor al significado de las palabras, frases o proposiciones en sus propios contextos (cfr. Bar-Hillel, cit. en Giddens, 1967: 37 y Mishler, 1979: 14. El procedimiento metodológico empleado para analizar e interpretar las configuraciones diferenció a los significados en centrales, alternos y débiles.⁶ Así también, la *ausencia* de ciertas categorías de significado tuvo un valor interpretativo importante tanto para una ubicación más pertinente de los significados y articulaciones puestos en juego por el hablante, como para la mayor comprensión de la perspectiva de cada caso. Los resultados obtenidos en este estudio se discuten a la luz de las aportaciones que, en este campo, han hecho investigadores de diferentes latitudes; lo que contribuye a enriquecer en buena medida la perspectiva de los problemas que se discuten.

Resultados⁷

Dado que uno de los objetivos de esta investigación era acceder a una comprensión de las formas propias en que individuos y grupos particulares se relacionan con la escuela y se expresan en torno a ella, se hizo especial énfasis en el interjuego que se produce entre las determinantes estructurales y la dimensión subjetiva de los sujetos en el proceso de construcción de significados, valores y expectativas atribuidos al bachillerato. Los resultados se presentan organizados en dos niveles: uno, en el que se articulan las características socioculturales y económicas de los alumnos con los significados que otorgan a sus estudios; y otro, donde se analizan las tensiones entre condiciones socioculturales y significados atribuidos a la escuela.

Desiguales condiciones, distintas miradas

La manera en que los individuos se representan la realidad responde, entre otras cosas, al lugar desde el cual la perciben o la viven y a las circunstancias o condiciones especiales en que se encuentran. Los resultados de este estudio revelan, ya de entrada, un marcado distanciamiento entre los alumnos que acceden a uno u otro bachillerato, sobre todo en lo que refiere a sus características socioculturales. Lo anterior no hace sino constatar una distribución diferenciada en las ofertas educativas para distintos grupos de la sociedad, que ha sido señalada en estudios recientes.⁸

Trayectorias escolares fragmentadas, edades que no corresponden al nivel cursado, adquisición de responsabilidades laborales y familiares tempranas, entre otras características, distinguen a los jóvenes del bachillerato tecnológico, con respecto a los del universitario. Al considerar algunos rasgos del capital cultural.⁹ resultó particularmente relevante la desventaja que priva a este respecto entre los alumnos de la modalidad tecnológica. Algunos aspectos que ilustran las marcadas diferencias socioculturales entre las familias de los alumnos de ambos bachilleratos es que, entre los del CBTIS se

observan casos de padres de familia que nunca asistieron a la escuela y entre ellas está también ausente la categoría de estudios profesionales.

Por su parte, los antecedentes educativos familiares de los alumnos del bachillerato universitario indican mayores niveles de escolaridad alcanzados por sus padres y hermanos. Estos jóvenes reciben apoyo total —moral y económico— para estudiar,¹⁰ por parte de sus familias en mayor proporción que los del bachillerato tecnológico. Además, estos últimos poseen cantidades inferiores de bienes culturales objetivados en libros, a las de los alumnos del CCH.

Ubicamos también algunas diferencias notorias en torno a los antecedentes escolares de los alumnos, sus hábitos de estudio, así como los espacios y recursos de los que disponen para estudiar. En términos generales, podríamos decir que las condiciones culturales familiares y la situación estudiantil son más desventajosas para los alumnos del CBTIS. Indudablemente, el origen social se refleja en todo lo que define la relación que un grupo de jóvenes pueda tener con sus estudios, particularmente en el tipo de proyectos profesionales y en la forma de concebirlos (Bourdieu y Passeron, 1965: 48).

En suma, los alumnos de bachillerato tecnológico enfrentan condiciones más adversas tanto para mantener su situación de escolarizados como para continuar estudiando, entre otras: desventajas económicas, experiencias de rechazo en otras escuelas, necesidad de trabajar para sostener sus estudios y falta de apoyo familiar.

En el trabajo de investigación realizamos una descripción de las características de los planteles de nuestro estudio. Aquí sólo referimos algunos indicadores para dar una idea al lector de las diferencias que prevalecen entre ambas escuelas. En lo que refiere a la planta docente del bachillerato tecnológico, las estadísticas más recientes —elaboradas por el Departamento de Planeación y Evaluación (DGETI, 1997)— reportan que en total asciende a cien profesores, de los cuales alrededor del 53% tiene nivel de licenciatura. Los maestros en activo, carecen de un adecuado programa de actualización y formación que les permita mejorar sus estrategias y prácticas de enseñanza. Las materias a las que son asignados, en ocasiones no corresponden con su perfil profesional, pero se ven obligados a cubrirlas pues están sujetos a las “necesidades del plantel”.

La biblioteca posee un acervo de apenas 4 mil 13 volúmenes y se calcula que a cada alumno le corresponderían 1.5 libros. A nivel de instalaciones, aparte de las aulas y laboratorios, sólo se cuenta con un audiovisual con capacidad para 150 personas. Otros espacios para los estudiantes son mínimos o inexistentes, pues sólo se cuenta con una pequeña cafetería, cinco canchas de basquetbol y una de fútbol rápido. Las áreas verdes son escasas y en la explanada se encuentran ocho o diez bancas de metal donde los alumnos suelen reunirse en sus periodos de descanso o en las horas en que no tienen clase.

En el bachillerato universitario, la planta docente está conformada por 401 maestros de los cuales, alrededor del 41% son de tiempo completo. Del total, 72 tienen estudios de posgrado; 204 poseen título de licenciatura y 125 son pasantes (Grupo de Síntesis, 1996: 84). Según datos más recientes (CCH,

1998), se calcula que alrededor del 60% de la planta docente son profesores fundadores, o bien con una antigüedad de más de quince años en la institución.

A diferencia del bachillerato tecnológico, en el universitario los profesores cuentan con cursos anuales de actualización y formación docente; aunque con la implantación del nuevo plan de estudios también se han ofrecido cursos intersemestrales. La asignación de materias responde a criterios académico-administrativos y está normada por el Estatuto del Personal Académico y las Normas Vigentes del CCH (Grupo de Síntesis, 1996: 93).

El acervo bibliográfico asciende a 132 mil libros, lo que significa alrededor de 13 por alumno (Grupo de Síntesis, 1996: 90); cuenta, además, con cubículos para el trabajo en equipo y con máquinas mecánicas y computadoras disponibles para los alumnos. En cuanto a otras instalaciones hay varias salas audiovisuales, auditorios, un campo de fútbol, siete de volibol, cuatro de basquetbol, un gimnasio y un vestidor. La amplia explanada, las áreas verdes, las jardineras, las pequeñas barras de expendio de alimentos y golosinas, las canchas deportivas, la biblioteca y las bancas que rodean a los edificios, son los lugares del plantel más concurridos por los estudiantes donde es frecuente observarlos en pequeños grupos realizando diversas actividades.

La percepción general que hemos obtenido en torno a las experiencias formativas de un joven que estudió el bachillerato en un CCH y otro que lo hizo en un CBTIS nos habla de diferencias sustanciales: el primero, que proviene de familias con mayor escolaridad, más integradas, con menos problemas económicos y dispuestas a brindarle un apoyo incondicional en sus estudios, se encontró con un ambiente más propicio para desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje; con profesores más accesibles y mejor preparados y con instalaciones, equipos y recursos mucho más adecuados para sus procesos formativos.

El segundo, proveniente de familias que alcanzaron niveles mínimos de escolaridad, que sufren los efectos —en grados distintos— de desintegración familiar, con problemas económicos más graves y menos posibilidades de apoyarlo en sus esfuerzos educativos, se encontró con una situación cualitativamente distinta: un ambiente escolar caracterizado por el énfasis en la disciplina, relaciones más verticales con sus profesores, desajustes curriculares y recursos e infraestructura más escasos.

Otras limitaciones impuestas por las distintas modalidades de bachillerato a las que acceden, colocan a los alumnos del tecnológico en una posición desventajosa en comparación con los del universitario en cuanto a la posibilidad de realizar sus expectativas: orientaciones que enfatizan las salidas laborales y la imposición de un nuevo examen de ingreso para concursar por un lugar en la universidad.

En cuanto al asunto de las formas en que los alumnos significan al bachillerato y tomando como base los criterios establecidos acerca de la fuerza y recurrencia de los significados que apuntamos (centrales, alternos y débiles), podemos derivar las siguientes observaciones.

Todos los alumnos del CCH se plantean como significado central o alterno al bachillerato como *medio para continuar estudios superiores*; en cambio, entre los alumnos del CBTIS hay *algunos* que no se lo

plantean o lo hacen de manera débil: “mi ilusión es ingresar a otro nivel”, “mi límite, el llegar a una licenciatura”, “seguirme superando”, “seguir adelante”, “poderse defender”.

Por otro lado, todos los alumnos entrevistados del CCH significan al bachillerato como espacio de vida juvenil,¹¹ la mayoría de manera central y, particularmente en tanto que éste representa un espacio de encuentro con los pares, diferente a la calle o al trabajo: “Aparte de tener amigos, me gusta tener... ¡experiencias que como estudiante no tienes en la calle!”, “La libertad que hay aquí de hacer todo. De [...] estar con puros muchachos casi de tu edad, con profesores que a veces están medio locochoques [...]” Los alumnos del CBTIS que reconocen en el bachillerato un espacio de vida juvenil lo hacen fundamentalmente de manera alterna y, además de percibirlo en los términos en que lo hacen los del CCH, lo valoran también de manera importante como un lugar alternativo al núcleo familiar:¹² “en mi familia somos muy serios, no tenemos convivencia, y eso sí lo encontramos aquí”, “me siento sola en la casa... si no estudiara[...]

El bachillerato como espacio formativo es reconocido por todos los alumnos del CCH; mientras que poco más de la mitad de los del CBTIS lo considera así. Entre estos aspectos, destacados por los alumnos del CCH se encuentran la adquisición de actitudes personales nuevas, de conocimientos disciplinarios y haber desarrollado habilidades académicas, en ese orden: “Pierdes un miedo de decir las cosas como son y tienes una capacidad crítica de analizar las cosas”, “Me metí más en lo que es la ciencia de investigación [...]”, “Aquí es donde aprendes a aprender, aprendes a investigar, aprendes a leer”.

Los alumnos del CBTIS reconocen, más o menos en la misma proporción que los anteriores, que adquirieron actitudes personales nuevas, obtuvieron conocimientos disciplinarios y, en menor medida, desarrollaron habilidades académicas. No obstante, a diferencia de los del CCH, dicen haber adquirido conocimientos y capacidades técnicas: “Pues aquí tenemos la idea de... cómo se debe tomar una muestra, cómo se determina tal estudio, ¡que si el suero! ¡que si el plasma! ¡que si se pone oxalato!”

Por otro lado, el bachillerato como *medio de movilidad social* es reconocido principalmente por los alumnos del CBTIS: “Yo me decía entre mí ‘No siempre voy a ser comerciante’, ‘No siempre voy a estar aquí’, entonces, pues ¡a seguir estudiando!”. En lo que se refiere a este nivel como medio de *movilidad económica*, la mayoría de los jóvenes del CBTIS valora centralmente los estudios en este sentido; mientras que sólo algunos de los del CCH lo hacen: “un valor académico, no es mucho lo que es el CBTIS, pero sí es este... no es tampoco tan pior... En términos de trabajo me ayudaría a ascender”.

Más de la mitad de los alumnos del CBTIS significa al bachillerato como posibilidad de *enfrentar la condición de género*, mientras que en el CCH sólo unos cuantos lo hacen aunque de manera alterna o débil; estos últimos se refieren, más bien, a mujeres y desde una perspectiva de futuro (como esposa o persona independiente): “Por ejemplo, si el chico ése con el que te cases te llega a votar, tú ya sabes salir adelante; con la escuela, tú ya sabes cómo sacar a tus hijos adelante, sin necesidad de ningún hombre [...]”. En cambio, en los casos del CBTIS aparece en igual proporción la visión de futuro que la más cercana al presente (como hermana/o, o hija/o): “Para salir de la casa y no estar haciendo el quehacer”.

Respecto del bachillerato como *forma de valoración personal y social* encontramos que este significado aparece frecuentemente entre los alumnos del CBTIS: “Sí me podría ayudar un poco, [que me digan]: ‘el señor tal’, ‘contador público tal’, sí ayuda un poco [...] ¡en lo moral!”. Con relación al bachillerato significado como *desafío a la posición negativa de la familia hacia la escuela*, encontramos que en el CCH sólo un alumno lo reconoce así, mientras que entre los del CBTIS este significado aparece referido en la tercera parte de los casos: “Tal vez una cuestión mía [es] que estoy luchando contra corriente. O sea, de que en mi casa nadie quiere [que estudie]”.

En suma, si consideramos únicamente los significados centrales que fueron referidos con mayor frecuencia por los alumnos entrevistados, las diferencias que manifiestan pueden resumirse en el cuadro 3.

Cuadro 3
Significados atribuidos al bachillerato

Significados	Bachillerato tecnológico		Bachillerato universitario	
	Núm. casos	%	Núm. casos	%
El bachillerato como medio para continuar estudios superiores	13	61	15	75
El bachillerato como espacio de vida juvenil	2	10	13	65
El bachillerato como espacio formativo	4	19	6	30
El bachillerato como medio de movilidad económica	12	57	4	20

Las diferencias más relevantes se observan en el acento que los estudiantes de bachillerato universitario otorgan a la escuela como espacio formativo y de vida juvenil. Por su parte, los del CBTIS enfatizan los significados que refieren al bachillerato como medio de movilidad social y económica así como para la adquisición de autoestima y reconocimiento social. Aunque sus expectativas formativas y por estudios superiores no quedan al margen, lo anterior nos plantea, de entrada, contrastes interesantes.

Condiciones y significados: determinación estructural y/o construcción subjetiva

Nuestro encuentro con el mundo simbólico de los alumnos nos permitió contemplar no sólo las formas en que toman presencia las determinantes estructurales en las construcciones significativas en torno al bachillerato, sino también comprenderlas como elaboraciones en las que participan de manera importante los deseos, sentimientos, necesidades y las propias historias de los sujetos.

La comprensión, en términos sociológicos, de por qué unos jóvenes aprovechan las oportunidades educativas y otros no, de por qué otorgan ciertos significados a la escuela, toman determinadas decisiones y se formulan determinadas expectativas en torno a ella, no pasa exclusivamente por considerar la acción humana en términos de "comportamientos impulsados por la acción de fuerzas sociales exteriores" (Bartolucci, 1994: 53) o por la determinación exclusiva de condicionantes estructurales; dicha comprensión debe considerar también a los sujetos, y a los sentido que ellos confieren a los hechos y a sus acciones; ya que su conducta debe ser entendida "como una respuesta adecuada a las posibilidades y limitaciones que *ellos* (el subrayado es mío) perciben como parte consustancial de su realidad inmediata" (Ibídem: 57-58).¹³

Una vez que ya fueron trazadas las formas más generales en que los alumnos de una u otra modalidad configuran al bachillerato, nos enfocaremos al análisis de los significados centrales atribuidos a los estudios de este nivel y su articulación con las condiciones socioculturales en las que se observaron algunas tensiones relevantes.

El papel de la familia en la conformación de las aspiraciones y expectativas de los jóvenes

La familia es considerada la instancia primaria de socialización, la primera expresión de la sociedad que influye y determina gran parte de la conducta de los estudiantes, razón por la cual su papel cobra relevancia en el hecho educativo. Con relación a los valores socioculturales que la familia manifiesta hacia la escuela, en diversas investigaciones se reportan amplias evidencias sobre su actitud y valoración positiva, principalmente las de escasos recursos.¹⁴ El apoyo familiar —económico, moral y afectivo— o aun su ausencia, aparece como referente importante en las decisiones y expectativas escolares así como en los proyectos profesionales que construyen los estudiantes.

Considerando que tales valoraciones se traducen en apoyos materiales y morales podría esperarse que —dadas las diferencias de apoyo familiar que reciben los alumnos de ambos bachilleratos— fueran los del CBTIS los que con menor frecuencia se plantearan la *expectativa por educación superior* (como de hecho ocurrió en nuestro estudio, aunque no en la dimensión esperada); sin embargo, en lo que concierne a los significados atribuidos según el tipo de apoyo familiar (total, parcial o nulo) encontramos que —independientemente de que los jóvenes reciban esta ayuda o no— mantienen, en ambas modalidades, fuertes expectativas de acceso a la educación superior.

La ausencia de apoyo está funcionando como un *acicate* para que se planteen metas escolares más altas y, aun cuando enfrentan limitaciones de tipo económico y cultural, siguen apostando fuertemente a la educación superior. Al mismo tiempo se observan casos de jóvenes de ambos bachilleratos que, pese a contar con todo el apoyo moral y económico de sus familiares, no se plantean esperanzas de estudios profesionales. La relación entre esta ayuda y las expectativas escolares no es determinista y no explica del todo o por sí misma las perspectivas educativas de los alumnos; más aún cuando encontramos que es precisamente entre los jóvenes del CBTIS que no cuentan con ninguna clase de

apoyo por parte de sus familiares, donde el haber estudiado el bachillerato —y aun el plantearse expectativas sobre educación superior— se significa, además, como un *desafío a la posición o valoración negativa de la familia hacia la escuela*.

El capital cultural familiar también fue considerado para el análisis de las actitudes, valores y orientaciones de los jóvenes hacia la educación. Como vimos anteriormente, las condiciones culturales familiares y la situación estudiantil resultaron más desventajosas para los alumnos del CBTIS. Según se anotó, son diversos los elementos que pueden dar cuenta de la composición de este capital; no obstante, para los fines de este trabajo se consideró sólo uno de ellos, referido a la escolaridad máxima alcanzada por los miembros de la familia, para asociarlo después a la forma en que los alumnos entrevistados representan al bachillerato.

Los antecedentes escolares de la familia han sido reconocidos en distintas investigaciones como uno de los factores de mayor peso en la conformación del capital cultural y en sus posibles implicaciones en aspectos como actitudes, valores y orientaciones de los sujetos hacia la educación (Bourdieu, y Passeron, 1965: 48). La situación escolar de la familia constituye un elemento importante en las posibilidades reales de acceso a la educación superior y el hecho de que en este núcleo se encuentre un pariente que haya alcanzado o realice estudios superiores, constituye, según opinión de distintos autores (en Francia, Bourdieu y Passeron, 1965: 31-32 y en México, Bartolucci, 1994a: 70-73; De Ibarrola, 1990: 79, 218; Bracho, 1991: 239-330; Muñoz, H., 1996: 81-83), un indicio de mayor esperanza subjetiva para acceder a niveles superiores; y es la escolaridad la que influye de manera particular en la lógica de construcción mental del aprovechamiento de oportunidades educativas y en la percepción que se tiene de estas últimas.

En nuestros casos observamos que las aspiraciones por estudios superiores son muy grandes y que se valoran también fuertemente por alumnos pertenecientes a familias cuyos miembros han alcanzado niveles de escolaridad básica. De este modo, encontramos que los jóvenes que tienen familiares con niveles de escolaridad inferiores al bachillerato, significan con frecuencia a la escuela como un medio de acceso a la educación superior: 89%, en el CCH y 75%, en el CBTIS.

Sin que lo antes señalado —dado el número reducido de casos en nuestro estudio y la restricción a estudiantes que lograron avanzar hasta el último semestre del bachillerato— contradiga necesariamente el hallazgo de Bourdieu y Passeron (1965) —de que en Francia entre los estudiantes menos favorecidos la esperanza subjetiva de alcanzar educación superior tiende a ser más escasa que las posibilidades objetivas— ni el de Muñoz, H. (1996) —quien señala que entre los grupos de menor escolaridad son mayores las aspiraciones escolares que sus expectativas—¹⁵ habrá que tomar en cuenta en las políticas educativas que los egresados mexicanos del bachillerato aspiran a la educación superior, con relativa independencia de los antecedentes escolares de su familia.

La condición escolar como factor que incide en las representaciones de futuro y en el cumplimiento

efectivo de las expectativas escolares

La noción de condición escolar deriva, de alguna manera, del rendimiento que los alumnos muestran a lo largo de sus estudios de bachillerato y que se ha consignado, de cierta forma, a través de la calificación. Ésta nos permitió organizar la condición escolar en tres grupos: sobresalientes, regulares e irregulares.¹⁶ En varios estudios (Dubar, 1987; Kokosowsky, 1985; Nizet y Herniaux, 1984; Lacks, 1983 cit. en Guichard, 1995: 163-175; Valle y Smith, 1995: 52-53; Bartolucci, 1994a: 65) se habla de la importancia de esta condición (éxito o fracaso en la escuela) como factor que incide de manera fundamental en las representaciones de futuro y en el cumplimiento efectivo de las expectativas escolares. Se ha encontrado que los alumnos exitosos se perciben como hombres de la excelencia y de las cualidades escolares, mientras que entre los que fracasan se observa una correlación negativa entre la intensidad de su fracaso en la escuela y la capacidad para proyectarse hacia el futuro.¹⁷

No obstante que la condición escolar pudiera establecer un obstáculo objetivo en las expectativas de futuro de los jóvenes, se observa que aun entre los alumnos irregulares de ambos sistemas de bachillerato (todos los del CCH y 50% de los del CBTIS), éste aparece significado fuertemente como un medio para el acceso a la educación superior.

Dada la fuerza de las aspiraciones por educación superior observada en nuestros casos, incluso entre aquellos que enfrentan una situación escolar irregular, podríamos decir que la esperanza subjetiva se coloca por encima de las posibilidades objetivas que estos jóvenes tienen para lograr su acceso a la universidad.¹⁸ Ello hace necesario vincular constantemente el análisis de las condiciones sociales objetivas con la elucidación de las lógicas de actitudes subjetivas (Dubar, 1987, cit. en Guichard, 1995: 162); ya que cada persona construye el universo de sus oportunidades y la posibilidad de acceso a ellas a partir de su posición social y de sus propias biografías.

Llama la atención que en ambos sistemas existen alumnos sobresalientes que no se plantean centralmente al bachillerato como medio de acceso a los estudios superiores. Entre los del CBTIS, se presentan dos circunstancias específicas que pueden explicar esta situación: la primera se refiere a que algunos de ellos, dada su trayectoria escolar fragmentada, tienen una edad mayor al promedio y además están casados; la segunda tiene que ver con una condición económica precaria, que francamente les impide continuar en otro nivel educativo.

La condición laboral y los significados centrales atribuidos al bachillerato

El trabajo estudiantil ha sido abordado por varios autores a partir del análisis de las características socioeconómicas que componen las distintas generaciones de alumnos. La condición laboral se ha considerado también en análisis ocupados de explicar los factores que inciden en el éxito y fracaso escolar, en el acceso, permanencia y egreso; así como en las aspiraciones y expectativas de los estudiantes en los distintos niveles educativos.

El empleo entre los estudiantes es considerado un indicador del origen de clase, puesto que el

combinar estudios y trabajo asalariado se observa sobre todo en el caso de los más desfavorecidos (Baudelot *et al.*, 1981: 70; Bartolucci, 1994a: 89). El empleo aparece como una consecuencia directa de las precarias condiciones de vida que obligan a las familias a incorporar a sus hijos a la vida productiva a fin de incrementar los ingresos familiares. Asimismo, desde otro punto de vista, el que los alumnos trabajen está considerado como una desviación a la actividad normal que podría suponerse para un adolescente (Llomovatte, 1991).

En cuanto a los significados atribuidos al bachillerato según la condición laboral, observamos que, independientemente de si trabajan o no, la mayoría de los alumnos de ambos sistemas lo valoran centralmente como medio de acceso a la educación superior. Aunque también se observan matices, ya que entre los estudiantes del CBTIS que no trabajan se prima el valor del bachillerato como medio de movilidad económica, por encima del que podría otorgarse a continuar estudios superiores. Por su parte, los alumnos trabajadores que se inclinan por incorporarse al mercado laboral, no necesariamente renuncian a continuar estudios superiores. Esto puede responder a su propia historia laboral o a una necesidad más urgente de generar ingresos; además de que ya conocen los mecanismos de acceso a algún empleo y, de alguna manera, están incorporados a estas redes informales de las que pueden echar mano para conseguir trabajos mejor remunerados.

Entre los jóvenes que trabajan del CBTIS, aparece el significado que refiere al bachillerato como medio de autoestima o valoración social. Esta necesidad de reconocimiento puede tener relación con los mayores esfuerzos y obstáculos que han tenido que sortear, para poder permanecer en la escuela. Al respecto Solari (1980) plantea que se valora a la educación por la posibilidad que otorga para alcanzar otros bienes sociales. Es decir, propicia un reconocimiento social y la pertenencia a grupos de “estatus” (Solari, 1980, cit. en Muñoz, H., 1996: 75).

Es entre los jóvenes que no trabajan del CBTIS —concretamente las mujeres— donde aparece con mayor recurrencia el significado que refiere al bachillerato como medio para superar condiciones ligadas al género. En el caso del CCH está ausente. Al interior de las familias de estas jóvenes del CBTIS se les remite al cuidado de los hermanos menores y a la realización de labores domésticas; en ese sentido, el espacio escolar probablemente les resulte más gratificante que el familiar. Cabe señalar también que entre ellas el bachillerato está asociado a la expectativa de continuar niveles superiores, como una forma más de superar o enfrentar esta condición de género.

Condición de género y significados centrales atribuidos al bachillerato

Diversos autores han introducido la dimensión de género como un factor explicativo de distintos fenómenos que ocurren en el terreno educativo.¹⁹ En lo que concierne a nuestro trabajo encontramos diferencias con relación a las expectativas de educación superior que hombres y mujeres se plantean. Al parecer existe una mayor inclinación por continuar los estudios por parte de las mujeres del CBTIS. En el caso del CCH, ambos sexos se lo plantean en igual medida. Este interés guarda relación con las

tendencias antes observadas.²⁰

Lo anterior está relacionado también con los papeles que socialmente se les han asignado a las mujeres. Actualmente las actividades que desempeñan al interior de la familia, como las relacionadas con la reproducción de la vida, la asistencia a las personas y el cuidado del hogar, no tienen visibilidad social ni reconocimiento expreso (Comas, 1995: 12). Por lo que la experiencia escolar, probablemente les resulte más gratificante que la familiar o la laboral ya que, como plantea Fernández Enguita (1995: 37, 38), es la escuela la que les devuelve una imagen de sí mismas más favorable en una sociedad diferenciada sexualmente y, por consiguiente, resulta ser una alternativa más deseable.

Desde esta perspectiva, podría explicarse el deseo de estas jóvenes por prolongar su escolaridad; cuando también, desde el mercado laboral, se les está demandando una mayor certificación, de modo que esta desventaja asociada al género necesita ser compensada a través de las ventajas asociadas con el título, lo que significa que los motivos prácticos a favor de la escuela aumentan.

Por otro lado, los estudios que relacionan género con trayectoria y desempeño escolar revelan que las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres según todos los indicadores escolares: acceso, promoción, permanencia y calificaciones (Fernández Enguita, 1995; Bartolucci, 1994a; Cáceres y Cordera, 1992). Estas trayectorias podrían estar justificando las mayores inclinaciones de las mujeres hacia continuar estudios superiores, en vista de que estos logros académicos aumentan las esperanzas escolares.

Relacionado con lo anterior, observamos que, para algunas de las jóvenes del CBTIS, el bachillerato aparece significado como una alternativa para superar la condición de género. Podría decirse que, así como el trabajo remunerado, la escuela tiene para estas jóvenes toda una serie de significados que se vinculan con aspiraciones de tipo social: independencia económica, realización personal —en oposición a las actividades hogareñas— y con la necesidad de alcanzar mejores condiciones para enfrentar la situación futura como madres o esposas. El conjunto de estas representaciones sobre el bachillerato podríamos interpretarlas en términos de estrategias que las estudiantes se ven obligadas a desplegar ante las desigualdades de género que prevalecen en nuestra sociedad; lo que, además, las orienta a buscar una mayor formación educativa, a prepararse para una competencia laboral y aplazar el matrimonio y la vida en familia.

Como mencionamos en un principio, la condición de género impone diferencias de comportamiento tanto a los hombres como a las mujeres en contextos socioculturales particulares. Al respecto observamos que, independientemente de la modalidad de bachillerato, son los varones los que en mayor medida significan centralmente a la escuela como medio para adquirir autoestima y valoración social, lo cual podría interpretarse como resultado de una disposición social en la que se exige a los hombres una actitud ligada al éxito, al reconocimiento y a la independencia económica.

El reconocimiento del certificado de bachillerato como medio de acceso al mercado laboral aparece indistintamente entre hombres y mujeres del CBTIS, aunque de manera un tanto más acentuada para los

varones. Por el contrario, en el CCH son pocos los alumnos que significan en este sentido al bachillerato y entre ellos son las mujeres las que lo hacen con mayor frecuencia. Esto parece tener implicaciones distintas según el género: mientras que para ellas podría significar una *alternativa* a su condición, para los varones es algo que debe hacerse, que forma parte de su misma existencia (Comas, 1995: 12).

Finalmente, cabría señalar que las restricciones asociadas con el género parecen no ser privativas de las mujeres, ya que los varones se ven presionados por sus padres para abandonar la escuela e incorporarse al mercado laboral, con la expectativa de incrementar los ingresos económicos familiares. Tal parece como si en las clases desfavorecidas fuera más frecuente que los hombres enfrenten situaciones relativas al género que obstaculicen su trayectoria escolar y les impida alcanzar niveles educativos más altos. Como plantea Comas (1995), los modelos de representación han vinculado a los hombres con el mantenimiento material de la familia y esto ha supuesto una fuerte presión social para que ellos se integren al mercado laboral.

Conclusiones

El vaciamiento de sentido del bachillerato parece constituir hoy día un problema que afronta este nivel, principalmente en los países más desarrollados donde se habla de un “malestar” en términos de que la escuela se muestra cada vez más incapaz de dar a la juventud un lugar nuevo en la sociedad. Ésta es una realidad que ha empezado a emerger en algunos países latinoamericanos como Chile y Argentina.²¹

En el caso de México parece transitarse aún por una etapa de “esperanzas escolares” en la que se han mantenido las expectativas de los jóvenes por la educación superior: el bachillerato se concibe como un eslabón que debiera unirlos con estos estudios; lo que parece estar constituyendo no sólo la culminación necesaria de un largo esfuerzo educativo sino también una estrategia viable ante un futuro difícil, una estrategia desplegada *para poderse defender* en un mundo de constantes transformaciones que impone fuertes desafíos.

No obstante, lo que desde las instituciones educativas se les propone parece no corresponder a estas aspiraciones y expectativas, entre otras: subsistemas altamente diferenciados²² y segmentados que enfatizan cada vez con mayor fuerza las salidas laborales o terminales, pérdida de calidad y relevancia en la formación que se imparte.

Precisamente, una cuestión que revela este estudio, es la desigualdad en la calidad de la formación ofrecida, con desventaja para los alumnos provenientes de los ambientes socioculturales y económicos más empobrecidos. El hecho de tener orígenes socioculturales distintos y de haber accedido a dos modalidades de bachillerato —lejos de permitirles alcanzar una condición de igualdad mediante su estatus estudiantil— les plantea condiciones diferenciadas no sólo con relación a los ambientes escolares a los que quedan expuestos sino en lo que se refiere a sus encauzamientos futuros. Lo anterior nos permite ubicar una doble función que cumple el sistema educativo: si bien por un lado

favorece la integración social al distribuir cultura y conocimiento, por otro, diferencia y posiciona trayectorias educativas y destinos cualitativamente distintos.

En este sentido, consideramos importante que se atienda la calidad de la educación ofrecida por aquellas modalidades de bachillerato que reciben en sus aulas a los alumnos que provienen de los estratos más desfavorecidos; a fin de ofrecer oportunidades más equitativas a los jóvenes; no solo en términos de una mayor igualdad para su ingreso al trabajo o a la educación superior, sino en el sentido de ofrecer una formación integral que responda a las exigencias de las transformaciones actuales que se han dado en el terreno de la producción, la organización del trabajo y las nuevas tecnologías; de modo que la población joven cuente con las capacidades necesarias para seguir aprendiendo.

En el análisis del interjuego entre las condicionantes estructurales y las formas de representación del bachillerato fue posible constatar también los distintos horizontes de percepción que se alcanzan desde las miradas de jóvenes provenientes de contextos socioculturales desiguales. Si bien su origen tiene implicaciones importantes en las formas en que significan al bachillerato, podemos afirmar que tales condicionantes no son tan mecánicas o automáticas y que, para la comprensión de estas lógicas de representación, es necesario considerar los vínculos de aquéllas con la dimensión subjetiva que cada sujeto construye a partir de sus vivencias e historias particulares.

Así, vemos cómo las bajas expectativas de la familia hacia la escuela, asociadas a ambientes poco escolarizados y reflejadas en la falta de apoyo total a sus hijos, no impiden que los jóvenes asuman una actitud desafiante contra la cultura antiescolar de la familia y se planteen expectativas por mayor educación. Si bien esta situación limitante y desfavorable les impone obstáculos que podrían hacerlos desistir, parece servir como un acicate hacia la consecución de metas educativas más altas con las que esperan compensar sus limitaciones socioculturales de origen.

En este mismo sentido, la condición de ser alumnos académicamente exitosos, con o sin apoyo familiar, les sirve de base para emprender con mayores posibilidades otras experiencias formativas al egresar del bachillerato. Por otro lado, para algunas jóvenes, éste se convierte en una estrategia que expresan en forma de compensación a las limitaciones que la cultura de género les impone.

La condición laboral podría ser un obstáculo que afectara las expectativas por mayor educación; sin embargo, hemos constatado cómo, además de que el trabajo en algunos casos adquiere un significado formativo, en otros, se convierte en una condición necesaria para mantenerse escolarizados y resistir a la eliminación, además de poder cumplir con las exigencias de incorporación a la vida productiva provenientes de su medio social. Desde este punto de vista, para quienes no trabajan, la inseguridad económica y el riesgo de paro podrían estar estropeando sus aspiraciones futuras.

El conjunto de representaciones sobre el bachillerato conforma un cúmulo de conocimientos derivados de la experiencia de los alumnos a lo largo de tres años de permanencia en él. Experiencias que no dependen exclusivamente de su origen social, sino que están ligadas además a otras condiciones —incluida la de género— y a características personales. Los valores, significados y actitudes que los

estudiantes han construido en torno al bachillerato se basan, por tanto, en la articulación de rasgos significativos elaborados por ellos, con ocasión tanto de sus experiencias personales, y por ende sociales, como de la escolar en un sistema educativo determinado.

De esta forma, las representaciones sociales en torno al bachillerato más que determinación, muestran diversidad; y son el resultado de la construcción que los jóvenes —como sujetos en relación e interacción con su mundo y con las experiencias y vivencias que les posibilita su realidad sociocultural— resignifican esa otra realidad escolar y dan sentido a la misma. La imagen que los alumnos tienen del bachillerato, y que ha sido posible visualizar en nuestras indagaciones, es mucho más amplia que la que se les propone desde las instituciones y representa para ellos un espacio formativo en varios sentidos, al mismo tiempo que se les plantea como una alternativa ante la carencia de espacios de socialización, expresión y participación.

Notas

¹ El presente artículo es un producto parcial de investigaciones más amplias que abordan la problemática juventud-escuela, dirigidas por el doctor Eduardo Weiss Horz del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Ver Guerra (1998) y Guerrero (1998).

² En 1992, países como Argentina y Uruguay mantuvieron, en el nivel medio, una tasa bruta de escolarización superior a 70%; mientras Chile, Perú, Panamá y Colombia registraron indicadores por encima del 60%. México y Ecuador tuvieron tasas mayores a 50% en el mismo año y entre los países que registran inferiores se encuentran Brasil, Costa Rica, Nicaragua, Bolivia, Venezuela, Paraguay y Honduras. El Salvador y Guatemala mostraron los porcentajes más bajos en el mismo año, correspondientes a 26% y 24% respectivamente (UNESCO, 1995).

³ La explosión reciente de demandas insatisfechas y los ataques a las políticas del nivel en el movimiento de rechazados de 1995 y la resistencia al examen único de admisión en 1996 constituyen, según De Ibarrola y Weiss (1996), una reacción de la sociedad contra la ausencia de políticas en el país.

⁴ “Los resultados de la asignación diferenciada de los demandantes, en función de sus resultados en el examen único, marcan una tendencia: los mejores a la Escuela Nacional Preparatoria y los peores al CONALEP” (De Ibarrola y Weiss, 1996).

⁵ El papel del lenguaje como vehículo de significados subjetivos, a la vez que producto de la actividad social del hombre ha sido reconocido por autores como Schütz, Habermas, Berger y Luckmann, Geertz y Bourdieu, entre otros. Tanto el lenguaje como el habitus podrían considerarse mediaciones sociales del mundo subjetivo.

⁶ *Centrales* porque aparecían articulando a otros significados y se filtraban a lo largo de las narraciones

de los entrevistados, apareciendo recurrentemente en la entrevista. En ocasiones, y sin importar su frecuencia, aparecían como frases o expresiones *sui generis* pero que, como apunta Weiss (1983) refiriéndose a Barthes, su importancia no derivaba de su repetición, sino de su diferencia. Los significados *alternos* aparecían como elementos que reforzaban o daban coherencia a los centrales. Es decir, ocupaban un lugar importante dentro de la configuración, pero en menor grado o subordinados a aquéllos. Finalmente, los significados *débiles* fueron llamados así porque, a diferencia de los anteriores, aparecían como poco relevantes, desdibujados o escasamente referidos en el relato de los entrevistados. No obstante, parecían mantener cierto grado de relación o articulación con los otros; además de que nos aportaban otros rasgos, matices y diferencias entre los casos.

⁷ Los resultados que aquí se presentan se construyeron con base en las reflexiones que generó el trabajo cualitativo. Si el lector desea acercarse con mayor profundidad a las expresiones de los jóvenes, puede remitirse a las investigaciones que hemos referido al inicio de este artículo.

⁸ En América Latina, los estudios Brunner (1987), Rama y Filgueira (1991) y Tedesco (1995) abordan los problemas de la diferenciación interna del sistema educativo en los niveles medio y superior. En otros, como el de Rama (1992) tratan el fenómeno en el nivel medio básico, enfocándose no sólo al origen social de los estudiantes, sino también a la estratificación observada en los procesos de enseñanza y aprendizaje resultantes. En México destacan los trabajos de Muñoz I. (1996) —sobre los orígenes y consecuencias de las desigualdades educativas— y el de Bracho (1991) que trata la problemática de la diferenciación curricular y social en el nivel medio superior. Autores como Baudelot y Establet (1971) y Guichard (1995) han referido procesos semejantes para el caso francés.

⁹ La noción de capital cultural de Bourdieu se refiere a los antecedentes culturales, el conocimiento, la disposición y las habilidades que son transmitidas de una generación a otra. El capital cultural puede existir bajo tres formas: en estado incorporado, como disposiciones duraderas de la mente que se adquieren inconscientemente y suponen un proceso de inculcación y asimilación; en estado objetivado, es decir, bajo la forma de bienes y objetos culturales como libros, diccionarios, obras de arte, etcétera y en estado institucionalizado que constituye una forma de objetivación por medio de títulos y certificaciones escolares (Bourdieu, 1978: 11).

¹⁰ Consideramos como apoyo total el hecho de que los familiares de los jóvenes estimulen material y moralmente a sus hijos a través de comentarios y actitudes que les motiva en sus estudios y que, pese a que algunos alumnos estén realizando algún trabajo remunerado, sigan recibiendo eventualmente apoyo económico de sus padres. El apoyo parcial se refiere a la existencia de alguno de los dos apoyos mencionados anteriormente y el tipo de apoyo nulo, a la carencia de ellos.

¹¹ Para un mayor acercamiento al contenido de este significado ver: Guerra y Guerrero (1998).

¹² Es necesario aclarar que los alumnos del CBTIS viven en familias en las que se enfrentan situaciones de separación o divorcio de sus padres, o carencia de alguno de ellos por fallecimiento; y algunos se ven obligados a vivir con sus parientes.

¹³ Véase la investigación de Bartolucci (1994a), donde plantea una interesante propuesta analítica, basada en el punto de vista weberiano, para abordar el fenómeno de la desigualdad educativa en México.

¹⁴ Nos referimos a los trabajos de Brooke y Oxenham (1980), Boakye y Oxenham (1982) y Aben *et al.* (1984) cit. en Baker (1989: 3, 4); Martin (1991); Bartolucci (1994a); Cáceres y Cordera (1992); Varela (en Muñoz, H., 1996); Miranda (1995) y Cariola (1989 y 1991) en los que abordan esta actitud positiva de las familias de escasos recursos hacia la escuela. En contraste, existen otras investigaciones que reportan una valoración negativa de familias obreras hacia la escuela, valorando por encima de ella al trabajo; al mismo tiempo que asocian a la escuela con características negativas como la infancia y la dependencia, contrario a la condición de adulto que les otorga el trabajo (Nizet y Hiernieaux, 1984, cit. en Guichard, 1995: 158-159). Un enfoque distinto, que muestra una situación paradójica, se reporta en un estudio del CIID en donde, por un lado, se dice que las familias de origen bajo tienen contenciones materiales y culturales que las deprimen con respecto al desafío de “mantener” la educación de sus hijos pero, por otro, tienen una alta estima de la escuela como el único lugar en que sus hijos pueden contrarrestar algunas condicionantes estructurales y simbólicas (CIID, 1989, cit. en Miranda, 1995: 28).

¹⁵ Bourdieu y Passeron (1965: 25) distinguen entre esperanzas subjetivas y posibilidades objetivas y añaden que entre los estudiantes menos favorecidos la esperanza subjetiva de alcanzar educación superior tiende a ser más escasa que las posibilidades objetivas, ya que éstas no se encuentran dentro del marco u horizonte de sus representaciones. De este modo, los estudios superiores, de acuerdo con el ámbito de las percepciones cotidianas, se imaginan como un futuro “normal”, “posible” o “imposible” según la clase social. Estas percepciones contribuyen, a su vez, a orientar y definir vocaciones escolares. Muñoz, H. (1996: 83) en su estudio realizado entre la población mexicana, encuentra que las aspiraciones son mayores que las expectativas en los grupos de menor escolaridad, mientras que en los grupos de más alto nivel educativo, las expectativas son mayores y se tiene la certeza de que las aspiraciones podrán cumplirse. El autor concluye diciendo que “[...] las construcciones mentales intervienen en la reproducción de la desigualdad ya que quienes menos tienen desean menos, esperan menos y posiblemente alcancen menos del sistema educativo [...] la problemática de la desigualdad no se asienta exclusivamente en la apertura de opciones, sino también en una esfera cultural y valorativa muy amplia”.

¹⁶ Aunque el concepto de rendimiento escolar esté en debate sobre todo en lo que toca a los factores que lo determinan lo entenderemos, para efectos de este trabajo, como el grado de conocimientos que posee un individuo en un determinado nivel educativo y que la sociedad reconoce a través de la escuela. La expresión institucional de ese grado cognoscitivo está en la calificación asignada a los alumnos por el profesor (*cfr.* Vázquez, 1989: 113).

¹⁷ El fracaso escolar se asocia, además, con la ausencia de una concepción de *uno mismo* como poseedor de identidad profesional y una representación del empleo en términos de puesto y no de profesiones. Hay, pues, una clara vinculación entre el éxito y el fracaso escolar y la naturaleza de las

representaciones del yo y de las profesiones (Guichard, 1995: 238-239).

¹⁸ Empleamos las expresiones de *esperanza subjetiva* y *posibilidad objetiva* en los términos de Bourdieu (1973: 9). Sin embargo, puede equipararse a la distinción que otros autores —como Cariola (1989: 28) y Muñoz, H. (1996: 82)— hacen entre *aspiraciones* y *expectativas*: estas últimas aluden a “lo que se espera poder hacer considerando lo más realísticamente posible, condicionantes de todo tipo para ello. Se distingue de aspiraciones, donde se suspenden todos los límites” (Cariola, 1989: 28).

¹⁹ Por ejemplo, en lo que tiene que ver con la diferenciación o desigualdad escolar y social (Bourdieu y Passeron, 1965: 31 y 32); la elección profesional y los fenómenos de reproducción y resistencia, donde el género y la etnia son situados en un plano de igualdad al de la clase u origen social (Fernández Enguita, 1989b; McLaren, 1984; Willis, 1981; McRobbie, 1978). El género aparece asociado también con la problemática de las aspiraciones y expectativas escolares que alumnos de uno u otro sexo se formulan (Sadkev y Sadkev, 1985, cit. en McLaren, 1984). Otros estudios, realizados en Francia, han subrayado el papel del género en las posibilidades de inserción laboral. Los análisis estadísticos muestran desigualdades entre hombres y mujeres con igual título frente al empleo (Baudelot, *et al.*, 1981: 105). Un fenómeno semejante es reportado en un estudio latinoamericano, donde se constata que las mujeres deben “sobrecalificarse” educativamente para competir en el mercado laboral con los hombres (Rama, 1991: 15, 153).

²⁰ En el estudio de Valle y Smith (1995) se encontró también una mayor presencia de mujeres entre quienes proyectan continuar estudiando.

²¹ Se trata de los estudios de Cariola (1987, 1989 y 1990) quien analiza las aspiraciones y expectativas educativas de jóvenes de zonas urbanas populares de Chile; del trabajo de Schufer *et al.* (1988), quienes estudian las representaciones sociales de los jóvenes argentinos en torno a la escuela y a otros ámbitos de su medio. Asimismo se incluye dentro de esta línea el trabajo de Braslavsky y Filmus (1988) sobre las opiniones vertidas por los estudiantes del quinto año del colegio secundario acerca de la utilidad e importancia del nivel medio, estudio realizado en siete colegios públicos de diferente dependencia y modalidad del conurbado y la capital de Buenos Aires.

²² Ver Bartolucci (1994b). En este artículo se muestra la preeminencia de las exigencias políticas de las instituciones (caso UNAM), por encima de las académicas, en los criterios para el ingreso de los estudiantes; y la manera en cómo se van conformando distintos circuitos escolares socialmente definidos.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (1995). *La entrevista: una invención dialógica*, Papeles de comunicación, 8, México: Paidós.
- Baker J., V. (1989). *Schooling for self-esteem: An alternative look at perental and pupil views in disadvantaged third world areas*. Eckerd College St. Petesburg, Florida. Paper presented at 88th Annual

Meeting of the American Anthropological Association Washington, D.C.

Bartolucci, J. (1994a). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, col. Problemas Educativos de México, México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa.

Bartolucci, J. (1994b). "La admisión escolar en la UNAM: El síndrome de la expansión educativa", en Rodríguez Gómez, R. y Casanova Cardiel, H. (coords.) *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, col. Problemas Educativos de México, México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Baudelot, et al. (1981). *Los estudiantes, el empleo y la crisis*, serie Educación, 109, Madrid: Akal Universitaria.

Baudelot, C. y R. Establet (1971). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI editores. (Trad. al castellano: 1975).

Bendit, R. y W. Gaiser (1995). "Integración y segregación de los jóvenes en un mundo en mutación: las repercusiones en la educación. Introducción", en *Perspectivas* 95, (25) 3: 397-415. París: UNESCO.

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

Bracho, T. (1991). *Política y cultura en la organización educativa: La educación tecnológica industrial en México*, tesis doctoral. México: El Colegio de México.

Braslavsky, C. y D. Filmus (1988). *El producto representacional del tránsito por el colegio secundario en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO (mimeo).

Briggs, Ch. (1986). *Learning how to ask*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brunner, J. (1987). *Universidad y sociedad en América Latina*, México: Universidad Nacional Autónoma de México/Secretaría de Educación Pública.

Bourdieu, P. (1978). "La juventud no es más que una palabra ", en *Sociología y Cultura*, México: Grijalbo/CONACULTA.

Bourdieu, P.; J. C. Chamboredon y J. C. Passeron (1973). *El oficio del sociólogo*, México: Siglo XXI editores.

Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1965). *Los estudiantes y la cultura*, Nueva colección Labor Barcelona: Labor.

Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*, Buenos Aires: Gedisa.

Cáceres, L. y R. Cordera (1992). *Perfil del estudiante sobresaliente de bachillerato de la UNAM. Características generales de la población*, México: Dirección General de Apoyo y Servicios a la Comunidad-Secretaría de Asuntos Estudiantiles-UNAM.

Cariola, L. (1987). "Los profesores ante la falta de expectativas de los alumnos", en *Cuadernos de educación* 18 (169): 289 -296, noviembre.

Cariola, L. (1989). "Alumno, familia y liceo. ¿Confabulación para un menor aprendizaje?", en. García-Huidaleno, J. E. (ed.) *Escuela, calidad e igualdad*, Santiago de Chile: CIDE.

Cariola, L. y C. Cox (1991). "La educación de los jóvenes: Crisis de la relevancia y calidad de la enseñanza media", en Mena, M. I. y S. Rittlenshaussen (eds.) *La juventud y la enseñanza media. Una crisis por resolver*, Santiago de Chile: CPU.

Carvajal, A.; T. C. Spitzer y J. F. Zorrilla (1993). "Alumnos", en *Estados de Conocimiento. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa 1*, II Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: COMIE.

CCH (1998). Banco de Datos del Departamento de Sistemas de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, México: unam, mayo.

CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*,

Libros de la CEPAL, 33, Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Coleman, J. S. y T. Husen (1985). *Becoming adult in a changing society*, Harvard: OCDE/ CERI.

Comas, D. (1995). *Trabajo, género, cultura. La construcción de desigualdades entre hombres y mujeres*, México: Icaria/Institut Català d'Antropologia.

De Ibarrola, M. (1990). *Proyecto socioeducativo, institución escolar y mercado de trabajo: El caso del técnico medio agropecuario*, tesis doctoral, México: DIE-CINVESTAV-IPN.

De Ibarrola, M. y M.A. Gallart (coords.) (1994). *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*, Lecturas de Educación y Trabajo, 2, Santiago, Buenos Aires, México: UNESCO/OREALC/CIID/CENEP/Red Latinoamericana de Educación y Trabajo/CIDE-UIA.

De Ibarrola, M. y Weiss, E. (1996). "Políticas de educación media superior y superior". Conferencia presentada en el Simposio: Caminos de la investigación educativa, México, 6 de septiembre (mimeo).

DGETI (1997). *Estadísticas y gráficas*. Departamento de Planeación del plantel, México: Coordinación Estatal núm. xv, febrero (mimeo).

Eisenstadt, S. N. (1995). "Modernización y evolución de las ideas sobre la juventud y las generaciones", en *Perspectivas* 95, (25) 3: 383-393. París: UNESCO.

Fernández Enguita, M. (1989b). "El rechazo escolar: ¿Alternativa o trampa social?" En *Manual de Sociología de la Educación* 2, F. Ortega, E. González, A. Guerrero y M. E. Sánchez (comps.). Madrid: Textos Visor.

Fernández Enguita, M. (1995). "Yo no soy eso... que tú te imaginas", en *Cuadernos de Pedagogía* 238: 35-38 (Monográfico Educación Secundaria Obligatoria ESO).

Giddens, A. (1967). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Crítica positiva.

Grupo de Síntesis (1996). "Plan de estudios actualizado", en *CCH 70*, México: CCH-Secretaría de Divulgación (12 de enero de 1996).

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

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

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

Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, col. Psicopedagogía, 75, Barcelona: Laertes.

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

Gutiérrez, A. B. (1994). *Pierre Bourdieu: Las prácticas sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Hammersley y Atkinson (1983). *Ethnography. Principles in practice*, Londres, Nueva York: Tavistock, Publ. (*Etnografía. Métodos de investigación*. México: Ediciones Paidós, 1994).

Llomovatte, S. (1991). *Adolescentes. Entre la escuela y el trabajo*, serie FLACSO, Argentina: Miño y Dávila, eds.

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

Miranda R., A. (1995). "Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar", en

Perfiles Educativos 67, 27-36, México: CISE-UNAM.

McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México: Siglo XXI editores.

McRobbie (1978). "Working class girls and the culture of femininity", en *Women take the issue*, women studies group (ed.), Londres: Hutchinson.

Mishler G., E. (1979). "Meaning in context: Is there any other kind?", en *Harvard Educational Review* 49 (1): 1-19, febrero.

Mishler G., E. (1986) *Research interviewing. Context and Narrative*. Harvard University Press.

Moscovici, S. (1986). *Psicología social II y VI*. Barcelona: Paidós.

Muñoz I., C. (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*, México: Fondo de Cultura Económica.

Muñoz, H. (1996). *Los valores educativos y el empleo en México*, México: CRIM-IIS-IDRC-UNAM/Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Rama, G. (1992). *¿Aprenden los estudiantes en el ciclo básico de enseñanza media?* Montevideo: CEPAL/Administración Nacional de Educación Pública.

Rama, G. W. y C. Filgueira (1991). *Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos. Análisis de la encuesta nacional de juventud de la Dirección General de Estadística y Censos*. Montevideo: CEPAL.

Ricoeur, P. (1976). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, col. Lingüística y Teoría Literaria, México: Siglo XXI editores/Universidad Iberoamericana (trad. al castellano: 1995).

Schufer, M. et al. (1988). *Así piensan nuestros adolescentes*, colección Alternativas en salud mental, Buenos Aires: ediciones Nueva Visión.

Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Paidós Básica, 67, Barcelona: Paidós (trad. al castellano: 1993).

Taylor, S. J. y R. Bogdan (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*, Paidós Básica, 37, México: Paidós.

Tedesco, J. C. (1995). "Editorial", en *Perspectivas* 95, (25) 3: 379-380, París: UNESCO.

Tiramonti, G.; I. Dussel y J. Hermo (1995). "Inclusión y exclusión de los jóvenes en el sistema educativo argentino", en *Perspectivas* 95, (25) 3: 535-548, París: UNESCO.

UNESCO (1995). *Informe mundial sobre la educación 1995*. España: Santillana/Ediciones UNESCO (Aula XXI, 62).

Valle F., M. A. y M. Smith M. (1995). *La demanda de carreras profesionales de los estudiantes del tercer año de bachillerato de Cd. Nezahualcóyotl. Ciclo 1989-1990*, Investigación educativa, 2 México: CISE-UNAM.

Vázquez, Ch. R. (1989). "La influencia de los estilos cognoscitivos en el rendimiento escolar", en *La trayectoria escolar en la educación superior. Panorámica de la investigación y acercamientos metodológicos*. México: SEP/ ANUIES-Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior.

Weiss, E. (1983). "Hermenéutica Crítica y Ciencias Sociales", en *Técnicas y recursos de investigación IV*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Willis, P. (1981). "Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction", en *Interchange* 12 (2-3): 48-67.

Recepción del artículo: 29 de noviembre de 1999.

Aprobado: 20 de mayo de 2000.