



Education Policy Analysis Archives/Archivos  
Analíticos de Políticas Educativas  
ISSN: 1068-2341  
epaa@alperin.ca  
Arizona State University  
Estados Unidos

Ibarra Uribe, Luz Marina; Escalante Ferrer, Ana Esther; Fonseca Bautista, César Darío  
El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato  
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 21, enero, 2013,  
pp. 1-28  
Arizona State University  
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275029728060>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



---

Volumen 21 Número 60

22 de julio 2013

ISSN 1068-2341

---

## El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato

*Luz Marina Ibarra Uribe*

*Ana Esther Escalante Ferrer*

Universidad Autónoma del Estado de Morelos  
México

*César Darío Fonseca Bautista*

SEMS/COSDAC/DGETI/CBTIs No.76  
México

**Citación:** Ibarra Uribe, L.M., Escalante Ferrer, A.E., Fonseca Bautista, C. D. (2013) El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (60). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/983>

**Resumen:** En el año 2008, en México se implantó la Reforma Integral de la Educación Media Superior. En este artículo utilizamos como estrategia metodológica un estudio de caso para analizar, en el marco de esta reforma, el comportamiento de la trayectoria escolar de la cohorte 2008-2011 de un bachillerato tecnológico en el estado de Morelos, y mostrar un acercamiento a las expectativas de egreso de jóvenes estudiantes de dicho bachillerato. Esto a partir de la satisfacción con su formación y del significado que le confieren a estudiar. En el análisis del trayecto escolar de los jóvenes de la cohorte mencionada, primera formada bajo el modelo educativo de dicha reforma, encontramos que los resultados en los indicadores educativos son prácticamente los mismos que se observaban antes de la implantación de la RIEMS. Por otra parte, podemos reportar que los jóvenes reconocen y valoran el carácter propedéutico de sus estudios para alcanzar movilidad social y económica. En este trabajo se recuperan las percepciones entre los estudiantes de más alto promedio escolar del plantel y las de aquellos jóvenes que se encuentran en riesgo de abandonar la escuela por la cantidad de materias no acreditadas a lo largo de un semestre.

**Palabras clave:** Trayectoria escolar; educación media superior; expectativas de los estudiantes.

## The meaning of study for high school students

**Abstract:** In 2008, in Mexico was implanted the Integral Reform of the High Level Education (Reforma Integral de la Educación Media Superior- RIEMS). In this article, we use as methodological strategy one *case study* to analyse, within the framework of this reform, the behavior of the school experience of the cohort 2008-2011 from a technical high school in the State of Morelos, and show an approach to the expectations of young students from the high school graduation. This from the satisfaction with their training and the meaning conferred upon them to study. In the analysis of the school passage of the young people from the cohort before mentioned, the first cohort formed under the educational model of this reform, we find that the results in educational indicators are practically the same that were observed prior to implantation of the RIEMS. On the other hand, we may report that young people recognize and appreciate the propaedeutic nature of their studies to achieve social and economic mobility. This job retrieves the perceptions among students with the best averages in the school and those young people who are at risk of leaving school by the quantity of fail subjects in one semester.

**Key words:** school trajectory; high school; students expectations.

## O significado de estudar para os jovens do ensino médio

**Resumo:** Em 2008, foi introduzida no México a Reforma Total do Ensino Médio (RIEMS). Neste artigo, vamos usar como estratégia metodológica um estudo de caso para analisar, no âmbito desta reforma, o comportamento da trajetória escolar da geração 2008-2011 de um colégio técnico no estado de Morelos, e mostrar uma abordagem às expectativas de saída dos jovens estudantes daquela escola. Isto, segundo a satisfação com a sua formação e do sentido que para eles têm estudar. Na análise do percurso escolar da geração mencionada, primeira a ser formada sob o sistema educacional da reforma, nós encontramos que os resultados nos indicadores educacionais são praticamente os mesmos que eram antes da introdução do RIEMS. Além disso, podemos apresentar que os jovens reconhecem e apreciam a natureza preparatória de seus estudos para conseguir mobilidade social e econômica. Este artigo recupera as percepções dos alunos das mais altas notas do colégio e também dos jovens que estão em risco de abandonar a escola pelo número de matérias reprovadas no semestre.

**Palavras-Chave:** trajetória educacional; educação média; expectativas dos estudantes.

## Introducción

Este artículo reporta hallazgos de dos investigaciones<sup>1</sup> enmarcada en la línea temática *estudios de estudiantes*, bajo el enfoque denominado *trayectorias escolares*, a partir de la cual se busca un acercamiento al conocimiento de los estudiantes de un bachillerato tecnológico en México. Si bien en la investigación se plantearon varias dimensiones de análisis,<sup>2</sup> en este artículo los objetivos son

<sup>1</sup>Tituladas: *¿Quiénes son nuestros alumnos? Trayectorias escolares. El caso de los alumnos de nuevo ingreso al Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 76 (CBTis No. 76) de Cuautla, Morelos* y la segunda: *Seguimiento de Egresados de la primera cohorte (2008) del CBTis No. 76 formada en el modelo educativo de la RIEMS*. Estas investigaciones fueron auspiciadas por la Subsecretaría de Educación Media Superior del gobierno federal a través de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC), con claves: 134.09-P03 y 046.11-P03. La primera investigación inició en el año de 2008 y la segunda en 2011.

<sup>2</sup>Las dimensiones analíticas son: perfil socioeconómico, significado de estudiar el bachillerato, condiciones materiales de estudio en casa, organización y desarrollo de las sesiones de clase, infraestructura y servicios institucionales, perspectivas de desarrollo futuro y nivel de satisfacción con la formación académica adquirida en el bachillerato.

analizar las dimensiones correspondientes al comportamiento de la trayectoria escolar de la cohorte en su conjunto, el significado que confieren los jóvenes al hecho de estudiar el bachillerato y sus expectativas inmediatas de cara al egreso del mismo.

El texto está conformado por seis apartados: el primero describe algunas consideraciones de la Educación Media Superior (EMS) en el sistema educativo mexicano. En el segundo se presentan algunas reflexiones con relación al estado de la cuestión sobre los *estudios de estudiantes* en la EMS. En tanto que en el tercer apartado se retoman los conceptos de *jóvenes* y *estudiantes* y se utilizan algunos referentes teóricos de Bourdieu, además, abordamos el tema de la construcción de significado, retomando algunos planteamientos de Vygotsky y Bruner. El cuarto apartado presenta el abordaje metodológico basado en un estudio de trayectorias escolares de corte longitudinal, con una combinación de enfoques cuantitativo y cualitativo que permite identificar y explicar el significado de la escuela para los estudiantes de bachillerato. El quinto comparte algunos hallazgos, primero se caracteriza el perfil de los jóvenes —incluyendo su rendimiento escolar obtenido en el bachillerato—, enseguida, mediante la percepción y opinión de los jóvenes, se identifica el significado que confieren dos diferentes grupos de estudiantes a sus expectativas de futuro como resultado de su trayectoria escolar en el bachillerato. Finalmente en el sexto apartado se exponen algunas reflexiones y señalan nuevas vetas de investigación a partir de los hallazgos presentados.

## La Educación Media Superior en México

Partiendo del marco jurídico normativo que regula la actividad educativa escolarizada en México (el artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación) el Sistema Educativo Nacional (SEN) está integrado por:

Los educandos y los educadores, las autoridades educativas, los planes, programas, métodos y materiales educativos, las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados, las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios y las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía (Secretaría de Educación Pública, 1999, p. 53-54).

El mismo marco normativo establece la obligatoriedad del Estado para impartir educación básica y media superior, laica y gratuita, en igualdad de oportunidades y sin discriminación; así como promover la enseñanza en los niveles educativos superiores.

En la estructura del subsistema escolarizado mexicano la trayectoria regular ininterrumpida de alumnos y estudiantes puede durar de 16 a 20 años, luego de transitar por tres tipos<sup>3</sup> educativos: básico, medio superior y superior. De estos tres tipos, el primero y el tercero se dividen en varios niveles y modalidades, en tanto que el segundo (educación media superior) se ofrece en varias modalidades pero sólo en dos niveles, el bachillerato y la educación profesional técnica (ver tabla 1).

---

<sup>3</sup> Cabe aclarar que coloquialmente se habla de tres niveles educativos: básico, medio superior y superior, pero de acuerdo con la denominación jurídica, estos no son niveles sino tipos educativos.

Tabla 1. Estructura del Sistema Educativo Nacional		
Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio
Educación Básica	Preescolar	General Indígena Comunitario
	Primaria	General Indígena Comunitario
	Secundaria	General Técnica Telesecundaria Comunitaria Para trabajadores
Educación Media Superior	Bachillerato	General Universitario Tecnológico
	Terminal	Profesional técnico
Educación Superior	Técnico superior	Técnico superior universitario
	Licenciatura	Educación normal Universitaria Tecnológica
	Posgrado	Especialidad Maestría Doctorado

Fuente: Elaboración propia

Las instituciones de educación media superior (tipo educativo que se aborda en este trabajo) atienden a una población que transita de la adolescencia a la juventud; población escolar que cuando concluye su bachillerato está alcanzando la mayoría de edad, rasgo legal que marca el inicio de su ejercicio ciudadano. En este nivel se ofrecen conocimientos que buscan diferenciarse de los que aprenden los adolescentes de la secundaria, pero que aún no son cuerpos de conocimientos condensados propios del pregrado.

En 2008, después de años de rezago y magros resultados, el gobierno federal tomó la decisión de poner en marcha la RIEMS, reforma integral de alcance nacional que descansa en un enfoque basado en competencias y en una pedagogía centrada en el aprendizaje. La reforma entró en vigor en el 2008 en todos los bachilleratos tecnológicos públicos del país y un año después en el resto de las modalidades y niveles,<sup>4</sup> en total alrededor de cuatro millones de estudiantes, atendidos por 240 mil profesores, se incorporaron a la reforma integral. Uno de los bachilleratos tecnológicos referidos se constituye como estudio de caso para la investigación que aquí se reporta: El CBTIs No. 76.

<sup>4</sup> Excepto en las opciones de nivel medio superior que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México y las escuelas preparatorias del gobierno de la ciudad de México.

## Estado de la cuestión

El campo de *estudio de los estudiantes* en México es relativamente reciente. Inicialmente, circunscrito a resaltar las carencias o limitaciones de los jóvenes y su problemática generacional, basada en el típico halo de la conflictividad natural de la adolescencia. Guzmán y Saucedo (2005) plantean que este campo ha tomado un giro significativo en las últimas dos décadas; se percibe un crecimiento cuantitativo de trabajos reportados y una mayor preocupación acerca del papel de los alumnos y estudiantes en las escuelas.

Al analizar el primer estado del conocimiento coordinado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) de la década 1982-1992, Guzmán y Saucedo (2005) descubrieron que alumnos y estudiantes estaban ausentes del escenario de la investigación educativa. Metodológicamente los estudios se orientaban sobre todo a aspectos cuantitativos y de corte descriptivo, con una utilidad a corto plazo y –en el mejor de los casos– para la planeación institucional en un plantel<sup>5</sup> o en un subsistema educativo.

A partir del segundo estado del conocimiento (1992-2002) realizado por Guzmán y Saucedo (2005), alumnos y estudiantes aparecen ya en calidad de protagonistas del hecho educativo y conforman un campo de estudio propio, no obstante, los trabajos de investigación que se habían realizado sobre los estudiantes de EMS, eran todavía escasos.

De 1992 a la fecha, se identifican dos grandes tendencias en relación con la orientación de los *estudios de estudiantes*: una denominada *perfíles estudiantiles*, en la que predominan investigaciones cuantitativas de corte descriptivo que buscan delinear las características principales de los grupos escolares. La segunda comprende trabajos multidisciplinarios, con metodologías cualitativas en los que prevalecen estudios con un enfoque analítico sobre temas como: características socioeconómicas, familiares y académicas de los estudiantes. Otros estudios de corte cualitativo, emplean herramientas como la entrevista en profundidad, la etnografía y la autobiografía, que están orientados a conocer y analizar la perspectiva de los estudiantes acerca de sus vivencias, el sentido que le otorgan a su papel como bachilleres, el valor y significado que confieren a la escuela, la forma como se relacionan con sus pares, las relaciones amorosas, las estrategias de supervivencia escolar que despliegan para permanecer en el plantel y la violencia en los centros escolares. Muestra de estas orientaciones son los trabajos de Guzmán y Saucedo (2007), Saucedo (1998), Guerra (1998; 2007), Guerrero (1998), Velázquez (1998; 2007a; 2007b), Miller (2000), Palacios (2001), Tapia, Tamez y Tovar (1994) y Yurén (2008).

Entre los trabajos revisados cuyo objeto de estudio son los estudiantes de bachillerato, encontramos algunas investigaciones descriptivas como las de Dugua, Blas y Moctezuma (2000), Hernández (2008), Velásquez, Lugo y Smet (1999), Cornejo (2002) y Méndez y Varela (1996) que proporcionan información acerca de la composición socioeconómica y cultural de los estudiantes de un determinado plantel, la orientación de sus estilos de vida, así como las características de los diversos subsistemas educativos donde cursan el bachillerato.

Durante los últimos cinco años se han desarrollado proyectos de corte más cualitativo en los que se aprecian cuestionamientos como el siguiente: ¿cómo son los estudiantes en el nivel medio superior y superior? A interrogantes como la anterior se responde con acercamientos a través de experiencias locales y específicas; éste es el propósito del presente artículo.

---

<sup>5</sup>En México es frecuente utilizar el sustantivo “plantel” para referirse sobre todo a las instituciones educativas que ofrecen educación media superior pública.

## Referentes teórico-conceptuales

### Concepto de *juventud*

El concepto de juventud resulta mucho más escurridizo de lo que parece. Hace poco menos de medio siglo, pioneros del estudio sociológico de la juventud, definían a los jóvenes como aquellos “que ya no pueden ser considerados como niños, pero que todavía no son adultos” (Hollinhead citado por Brito, 1998, p. 182), postura considerada como simplista pero que marcó la pauta para el estudio evolutivo de dicha conceptualización.

No se puede negar la existencia de *la juventud*, o de *los jóvenes*, ni siquiera poner en duda su presencia. Las escuelas están llenas de ellos y se les ve a diario. Al amparo de la noción de *juventud* se justifican desde una visión adulto-centrista muchas conductas y actitudes como si fueran su expresión natural. Indudablemente, la juventud existe, pues ahí están millones de sujetos que se ubican en esa categoría, el sustantivo *juventud* concibe que los jóvenes son individuos que asumen los modelos de ser joven a través de las representaciones sociales que circulan en las sociedades.

Regularmente se recurre a establecer una etapa cronológica para identificar a la juventud.<sup>6</sup> Pero a esta también se le atribuyen una serie de rasgos característicos basados en el sentido común y en la construcción de significados, agregados colectivamente al comportamiento de dichos sujetos. Asimismo, este concepto se ha empleado para identificar un estado de ánimo, una actitud frente a la vida y otros aspectos igualmente relativos y subjetivos. Según Brito (1998) la diferenciación del joven con el niño:

[...] se da en el plano biológico, ya que a partir de la maduración de los órganos sexuales, el joven se encuentra en condiciones (maduro) fisiológicamente óptimas para la procreación [...] Por otra parte, la diferenciación con el adulto se da en el plano social en la medida en que el joven se encuentra en su proceso de inserción en la sociedad, y aunque ya esté apto para reproducir a la especie, todavía no se incorpora plenamente en los procesos de reproducción de la sociedad (p. 182).

Socialmente la juventud, de acuerdo con Brito (1998), resulta ser un proceso de inculcación que transforma al ser humano maduro fisiológicamente en el agente social competente. Dichas competencias radican en el sometimiento del joven a un proceso de adquisición de habilidades que lo llevan a incorporarse como ente productivo y, sobre todo, a interiorizar los valores correspondientes a la sociedad en la que se desarrolla. Así pues, como afirma Bourdieu (1990), la juventud y la vejez *no están dadas de por sí*; en este trabajo se considera que se construyen social, cultural e históricamente: es la forma como se constituye la relación con otras generaciones. Hernández (2008) propone que se conciba a la juventud de manera sociocultural, como un espacio simbólico, construido de acuerdo con los recursos y contextos culturales particulares,<sup>7</sup> configurado por prácticas y significados, en el que los jóvenes transitan intergeneracionalmente, y que se vive de manera distinta por cada generación y persona.

<sup>6</sup> Clasificaciones de jóvenes utilizan rangos entre los 15 y los 25 años de edad. Para el sistema educativo mexicano se establece una relación entre franjas etarias y los distintos niveles educativos que lo conforman. Para el caso de los estudiantes de educación media superior, en particular, los de bachillerato, quedan comprendidos entre los 15 y los 18 años de edad.

<sup>7</sup> Estos elementos se constituyen en *capital cultural* (Bourdieu, 1987), que se acumula en parte por los bienes culturales objetivados por los recursos de que dispone el estudiante y que influyen en su éxito o fracaso escolar.

## Concepto de estudiante

Baudelot y Establet (1981) afirman que se puede hablar de un *estatus de estudiante* a partir de identificar las diferencias existentes entre los jóvenes que asisten a la escuela de quienes no tienen esa oportunidad; los que tienen acceso a una institución educativa, son considerados una élite que deviene de un fuerte proceso selectivo y excluyente, y se piensa que esa adscripción los hace compartir una cosmovisión, prácticas, perspectivas, privilegios, consideraciones y expectativas muy similares que les brindan la oportunidad de tener más opciones laborales y la posibilidad de aspirar a una mejor calidad de vida. No obstante, dentro del grupo de estudiantes, hay subgrupos cuya trayectoria escolar y profesional continuará siendo diferenciada y excluyente. Guzmán (2002) concluye de los aportes de Baudelot y Establet (1981) y Molinari (1992) que: “el privilegio de ser estudiante no es semejante, ni puede ser vivido de igual manera, por un estudiante que proviene de las clases privilegiadas, de las clases medias o de las clases populares [...]” (p. 46).

Otro referente clásico en el campo de la sociología de los estudiantes son los aportes de Bourdieu y Passeron (2003), quienes se cuestionaron si los estudiantes configuraban un grupo en sí mismo e identificaron las desigualdades sociales, económicas y culturales entre ellos. En México, a partir de los años de 1990, de acuerdo con Guzmán (2002), la discusión sobre los estudiantes:

[...] ha sido la más dinámica en cuanto a la producción y discusión de los resultados.

Desde sus inicios el debate ha estado marcado por el rechazo a las concepciones tradicionales acerca de los estudiantes —que parte de definiciones de tipo administrativo—, y se cuestiona también la pertinencia de considerar a los estudiantes como un grupo integrado (p. 39).

A la fecha, en los referentes teóricos que abordan el tema de los estudiantes existe consenso en el sentido de considerar que ser estudiante va más allá de estar matriculado en una institución educativa, ya que consideran que la identidad se configura principalmente a partir de una serie de prácticas y experiencias formativas.

Un paradigma reciente acerca del estatus estudiantil es el que aporta Coulon (1997), referenciado en Guzmán (2002): “[...] ser estudiante es un oficio que tiene que aprenderse. El aprendizaje de este oficio consiste en adaptarse a los códigos de enseñanza, asimilar sus rutinas y aprender también a utilizar las instituciones” (p. 52).

Si bien es cierto que hay avances en la comprensión de lo que se puede identificar como *estatus estudiantil*, es innegable que el debate no se ha decantado finalmente hacia una postura; la única convergencia es el reconocer la dificultad y complejidad para llegar a respuestas únicas.

El joven estudiante de bachillerato, en su vida escolar, realiza actividades y actos cargados de sentido que a decir de Velázquez (2007a) insertan al joven en una trama de significados, lo que hace necesario clarificar acerca del oficio de ser estudiante, el cual puede ser análogo al *habitus* propuesto por Bourdieu (1990), es decir, un cúmulo de técnicas, referencias, un conjunto de creencias, formas de ser, sentir y pensar. La categoría de oficio según Velázquez (2007a) tiene una significativa y larga tradición en el pensamiento sociológico alemán, Weber uno de sus principales exponentes, la asimila como una “posición en la vida”. Así, el ser estudiante tiene o representa un significado para quien se asume como tal, un tipo de comportamiento que se representa y proyecta socialmente al cual le corresponden una serie de acciones, una moral y expectativas familiares socialmente sancionadas, estimuladas y recompensadas.

Desde la perspectiva de Dubet (2005) “el estudiante elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios” (p. 3) de ahí que un estudiante además de aprender los contenidos escolares, tiene vivencias trascendentales a partir de las prácticas en

la escuela, establece relaciones afectivas y de camaradería con sus pares y socializa con sus compañeros. Esta experiencia, si bien se desarrolla en la escuela, también se combina con un contexto más amplio del cual se toma el significado que asignan los jóvenes a la valoración de la escuela, en la cual se construye la identidad que le aporta coherencia y sentido, así como el manejo de las lógicas de acción que se combinan y se imponen a los individuos. Éstas corresponden a la socialización, la subjetivación y las estrategias para ingresar, permanecer y egresar del bachillerato. Este rol de ser estudiante tiene por lo menos dos caras, una es la que se expresa socialmente, de lo que debe ser un estudiante, y otra cuya aprehensión es mucho más compleja pues tiene que ver con lo que afectivamente piensan y sienten los jóvenes, lo que saben, creen y asumen como correcto y cierto. Esta cara oculta del ser estudiante demanda y exige un abordaje de corte cualitativo, de escuchar a los jóvenes en la cotidianidad informal, de recuperar sus opiniones y anhelos.

### **La construcción de significado**

Si bien es cierto que Vygotsky (1973) y Bruner (1990) no han aportado una definición concreta al término significado en relación con el campo educativo, son un referente obligado para entenderlo. Para Vygotsky (1989) los significados se construyen a través de la internalización de los procesos psicológicos superiores, el ser humano adquiere la capacidad de crear estímulos artificiales que pasan a ser causas inmediatas de la conducta; los significados que construye el sujeto por medio del uso de signos, ocurre en dos momentos: primero surgen en la relación interpersonal y luego en el pensamiento. Desde la propuesta de Vygotsky (1973):

Una palabra sin significado es un sonido vacío; el significado es, por tanto, un criterio de la palabra y su componente indispensable [...] Pero, desde el punto de vista de la psicología, el significado de cada palabra es una generalización o un concepto [...] Sin embargo, esto no implica que el significado pertenezca formalmente a dos esferas diferentes de la vida psíquica. El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento mientras éste esté encarnado en el lenguaje, y del habla sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento o iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal, o del lenguaje significativo, una unión de palabra y pensamiento (pp. 160-161).

En este mismo sentido, Arcila, Mendoza, Jaramillo y Cañón (2010), citan en Wertsch (1988) a Vygotsky (1960) e indican:

Con respecto al origen de los significados, es posible evidenciar que se halla en las nuevas conexiones que el hombre establece a partir de los signos. Como es posible observar, los signos cumplen un papel fundamental para la comprensión de los significados. Estos surgen en la cultura, para que el hombre se apropie de ellos y le permiten, inicialmente, entrar en contacto con el mundo subjetivo de los otros, influir en ellos y luego en sí mismo. (pp. 41)

En este mismo sentido Bruner (2000) establece que los seres humanos están capacitados tanto biológica como culturalmente para comprender algunos significados. En la vía cultural se encuentran los sistemas simbólicos, como el lenguaje, con los que los individuos construyen significados de las cosas. Ahora bien, éstos evolucionan cuando confluye el desarrollo biológico y cultural del sujeto, esto sucede, de acuerdo con Bruner (2000), cuando el sujeto se apropia del lenguaje. En síntesis las dos funciones que cumplen los significados son: la conexión entre la cultura y el ser humano y el favorecer la construcción del yo. En su libro *Acts of meaning*, Bruner (1990) dentro de los procesos de construcción de significados, menciona como procesos sociales la negociación de las diferencias en el significado por medio de la interpretación.

Retomando a Vygotsky y a Bruner, Hernández (2003) afirma que no se debe considerar a la mente como un instrumento en el que se depositan los significados sino, más bien, como creadora de ellos y esta creación no puede desligarse del mundo circundante donde se encuentra inmerso el joven estudiante. Expresado en otros términos, la función de la mente no se debe comprender de forma pasiva, pues ella es productora de significados. Esta noción de significado se requiere para entender la vía analítica de este trabajo.

## **Abordaje metodológico**

Los estudiantes de bachillerato son una población heterogénea, un objeto de estudio complejo para ser aprehendido; no existe “el estudiante de bachillerato”, no todos los jóvenes son iguales aunque comparten la situación de ser bachilleres. El acercamiento hacia ellos se justifica ampliamente porque a final de cuentas son la razón de ser de las instituciones educativas: todo el proceso formativo está (o debería estar) pensado en, por y para ellos; partir de sujetos imaginarios estandarizados, parecería más fácil, pero no necesariamente dará mejores resultados. Al conocerlos, a lo largo de su trayectoria escolar como individuos se les escucha de otra manera, se logra comprender sus experiencias y aspiraciones.

Coincidimos con Guzmán y Saucedo (2007) que para conocer quiénes son los estudiantes supone aprender y entender sus vivencias en las escuelas, “las maneras en que éstas [las vivencias] adquieren sentido y se convierten en un espacio de realización de la vida cotidiana” (p. 9), significa abrir el conocimiento de la escuela desde la percepción de los estudiantes, es decir, tener una óptica distinta para abordar problemas ya trabajados a través de la lente y la lógica institucional tales como: la deserción escolar, la reprobación, la conducta de los estudiantes y la forma como toman sus decisiones.

Más allá de la formalidad, simplificación y tendencia a la generalización institucional —la cual tiende a la uniformidad de los sujetos—, el actor al que nos referimos se presenta con toda su complejidad, difícil de definir, de manera difuminada y contradictoria; es un sujeto determinado de manera múltiple que se ha “ido construyendo” a través de actividades y facetas diferentes, por lo que su condición no puede quedar reducida al estudio como actividad única, o por el hecho de estar inscrito en un plantel educativo.

Para estudiar al sujeto de esta investigación se retomó el enfoque denominado trayectorias escolares, el cual surge en México en el campo de la investigación educativa a partir de 1970 y toma auge dos décadas después, especialmente en la educación superior.<sup>8</sup> De acuerdo con Fernández, Peña y Vera (2006) los estudios de trayectoria escolar recobran fuerza en México a partir de los años de 1990:

“[...] tomando como base el documento Programa Integral de Desarrollo Educativo (PROIDE, 1989), en donde autores como Allende, Tinto, Camarena y Martínez

<sup>8</sup> Carlos María De Allende (1989) Vicent Tinto (1989<sup>a</sup>, 1989<sup>b</sup> y 1992) desarrollan trabajos de investigación sobre reprobación, deserción y eficiencia terminal, en tanto que Adrián De Garay (2005) aborda al sujeto en una diversidad de dimensiones analíticas como: origen y situación social de los estudiantes, las condiciones de estudio que tienen en casa, los factores que intervienen en su decisión para elegir qué licenciatura estudiar, las perspectivas de desarrollo a futuro, los hábitos de estudio y sus prácticas escolares y las prácticas de consumo cultural de dichos jóvenes entre otras. Otro investigador destacado en el tema es Raguerb Chaín (1995, 1997), investigador de la Universidad Veracruzana quien a partir de 1990 ha desarrollado estudios de trayectorias escolares en la educación superior, basados en los factores que inciden en la elección de la carrera profesional y la eficiencia terminal.

incursionan con investigaciones realizadas sobre deserción, eficiencia terminal, aprobación y fracaso escolar en la educación superior. Posteriormente, investigadores como Cornejo (1986), Liberio (1993) y Hernández Lima (1999), realizan estos mismos estudios sobre el nivel medio superior (p.25).

En la educación media superior, los trabajos y estudios de trayectorias escolares han sido limitados en cantidad pero representan una opción metodológica que permite identificar y conocer los procesos y prácticas de los estudiantes en su paso por las instituciones educativas, incluyendo las relaciones pedagógicas, la construcción del saber escolar y la interacción y experiencias cotidianas que forman parte del proceso de socialización del sujeto. El término trayectoria aplicado en el campo educativo, hace referencia a las distintas etapas por las que atraviesa el individuo; es el trayecto marcado por un sucesivo proceso formativo en el cual confluyen factores extraescolares relacionados con aspectos familiares, sociales, económicos, y políticos y que impactarán de manera diferencial a partir de los antecedentes y rasgos identitarios de cada sujeto. Teóricamente, los estudios de trayectorias suelen presentar una gama disciplinaria diversa, desde la educación, la sociología, la pedagogía, la economía y la psicología. De acuerdo con Fresan (citada por Jiménez, 2009) se pueden caracterizar los estudios de trayectorias escolares como investigaciones *ex post facto*, que requieren un método retrospectivo para lograr la reconstrucción del trayecto escolar toda vez que no se tiene el control de las variables, lo cual presenta tres limitaciones: la incapacidad de controlar directamente las variables independientes, la imposibilidad de realizar una asignación aleatoria de los sujetos a grupos control y experimental y el riesgo de interpretaciones erróneas debido a la falta de control.

Podemos entender la trayectoria escolar como un conjunto de factores y datos en una sucesión organizada de actividades y procesos tanto escolares como extraescolares que son atravesados por influencias formales e informales, y que potencializan el desarrollo del sujeto para continuar su formación escolar o para su posterior incorporación al mercado laboral, dando cuenta del comportamiento de la vida escolar de los jóvenes. El estudio de las trayectorias permite cuantificar el comportamiento escolar de un grupo, de una especialidad, de una cohorte, etc., durante su tránsito institucional por la escuela, desde su ingreso, durante su permanencia y su egreso de la institución. Para lograrlo, este tipo de enfoques requiere obtener, manejar y analizar una serie de indicadores, lo cual arroja información valiosa para reafirmar, fortalecer y/o reorientar el trabajo escolar de la institución a partir de estrategias de mejora de los procesos educativos.

En el tema de las trayectorias escolares, se han creado tipologías sobre las mismas, tenemos la trayectoria escolar ideal que es la escolarmente deseable pues es la que impacta favorablemente la eficiencia terminal en los sistemas educativos. Quienes cursan sus estudios en este tipo de trayectorias, se les considera buenos estudiantes. Otro tipo de trayectoria escolar es la intermitente, que es aquella en la cual el estudiante no culmina sus estudios en el tiempo oficialmente esperado pero que tampoco abandona definitivamente la escuela, ingresa, abandona temporalmente, reingresa a sus estudios y en esos intervalos hay una gama de causas, razones y/o actividades que puede desarrollar el estudiante. Las diferencias en los trayectos estudiantiles, muestran la complejidad y las circunstancias a que se enfrentan los jóvenes en un espacio que formalmente intenta mostrarlos de manera homogénea, y es precisamente esa diversidad de culturas y circunstancias lo que confiere una diversidad de significados a su papel como estudiantes, a su permanencia y egreso del bachillerato.

Los estudios de trayectorias escolares, pueden ser de dos tipos, longitudinal o transversal. El primero implica un seguimiento a lo largo de todo el trayecto escolar de un grupo de estudiantes por la escuela, en tanto que el seguimiento transversal está pensado y diseñado para realizar cortes intermedios en función de los objetivos de una investigación.

El análisis de las trayectorias escolares realizado de manera longitudinal implica la revisión del trayecto de los integrantes que conforman la cohorte. De acuerdo con Altamira (1997), el

trayecto inicia cuando los jóvenes ingresan a la institución y analiza los movimientos que intervienen durante el proceso de ingreso, reingreso, aprobación-reprobación, rezago, deserción y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académicos-administrativos definidos por el plan de estudios. Por otra parte, siguiendo a Bourdieu y Passeron (2003), es oportuno sostener que la trayectoria escolar y el paso del estudiante por el sistema escolar no son neutrales y que, por el contrario, responden a expectativas sociales y a posiciones de los sujetos en la escala social.

En las trayectorias escolares es recomendable el seguimiento longitudinal por una serie de variables institucionales, económicas, pedagógicas, familiares, culturales que se entrelazan con representaciones y percepciones subjetivas y significados del estudiante, lo cual ofrece una opción para mirar cómo ese entrelazado responde a los intereses y expectativas de los estudiantes.

En este contexto, la figura del estudiante, que antes quedaba subordinada a otros elementos de la vida escolar (escuela, profesores, contenidos, planes y programas y estudiantes en una perspectiva estadística o masiva), adquiere un papel protagónico que permite develar las problemáticas por las que atraviesa a lo largo de su trayectoria escolar. Montes y Sendón (2006) afirman que: “Las trayectorias de los estudiantes/jóvenes constituyen la expresión de la articulación entre las elecciones propias, los recorridos familiares y las propuestas institucionales disponibles para aquellos” (p. 382).

En los últimos años, esta opción metodológica se ha convertido en uno de los constructos teórico-metodológicos recurrentes para aproximarse al estudiante e identificar algunos de los aparentes dilemas que aparecen cuando se reflexiona acerca de los jóvenes estudiantes. Permite profundizar en los proyectos, toma de decisiones, generación de expectativas y perspectivas, así como el grado de satisfacción con la formación alcanzada durante el recorrido escolar del estudiante.

Este enfoque en el campo de lo educativo se ha desarrollado principalmente en la educación superior, aunque ya se registran algunas experiencias en la EMS. En ellas se recuperan problemáticas vinculadas con la deserción, la eficiencia terminal, la reprobación y el fracaso escolar, y permiten aproximarnos al conocimiento sobre el grado de satisfacción de los egresados con la formación obtenida durante sus estudios, así como el impacto de la misma en la continuación de su proceso formativo escolar o en su inserción en el mercado laboral, y también identificar otros impactos colaterales en la formación escolar vinculados al capital económico, social y cultural al que pertenecen los jóvenes estudiantes.

Las preguntas que guían este trabajo son: ¿cuál es el comportamiento o trayecto escolar de la cohorte 2008 de un bachillerato tecnológico en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y qué variaciones presenta en los indicadores en relación a la fase previa de implantación de dicha reforma?; ¿cuál es para los estudiantes el significado de cursar el bachillerato, la satisfacción con su formación y cuáles son sus expectativas al egreso?

La investigación que da origen a este artículo se inscribe en la perspectiva de los estudios de caso.<sup>9</sup> El contexto en el que se llevó a cabo la investigación es el Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 76 (CBTis No. 76), es un plantel de sostenimiento federal que pertenece, junto con 428 planteles más, a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), es un bachillerato tecnológico bivalente,<sup>10</sup> uno de los once del subsistema tecnológico

<sup>9</sup> El estudio de caso tiene como objetivo la comprensión del caso bajo estudio, se espera que un estudio abarque la complejidad de un caso en particular con un interés en sí mismo, “es un estudio intrínseco, el caso está preseleccionado. Es un estudio instrumental, algunos casos servirán mejor que otros” (Stake, 2010, p. 17). Los estudios de caso no son generalizables para explicar problemas similares, aunque sí pueden servir de punto de referencia de lo que probablemente esté ocurriendo en otros casos.

<sup>10</sup> La modalidad del bachillerato tecnológico bivalente en México ofrece dos posibilidades: propedéutica y formación para el trabajo, se caracteriza por un currículo integrado por: un núcleo básico para todo el

DGETI en el estado de Morelos. Fue creado en 1975 y a la fecha es la opción educativa más demandada de EMS de la región oriente del estado de Morelos.<sup>11</sup> Su matrícula oscila entre los 2,200 y 2,300 estudiantes, lo que lo ubica como un plantel de estructura consolidada y uno de los dos más grandes en el estado.

Durante los primeros meses del año 2008, el CBTIs No. 76, distribuyó 1,213 fichas para los aspirantes de nuevo ingreso y una vez realizado el examen de admisión (denominado EXANI-I), diseñado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), fueron aceptados 806 jóvenes. De éstos, en el mencionado examen de selección 79.8% obtuvo un puntaje que los colocó en un nivel medio; 3.8% alcanzó un puntaje alto y 13.6% se ubicó en un rango considerado bajo. Del restante 2.8%, la Oficina de Control Escolar no reporta resultados. Posteriormente, el plantel incorporó 55 estudiantes más, por tanto la matrícula definitiva del primer semestre ascendió a 861 estudiantes que integraron la cohorte 2008, objeto de estudio de la investigación.

Para determinar el perfil del estudiante del CBTIs No. 76 se aplicó una primera encuesta<sup>12</sup> a 806 de los 861 estudiantes de nuevo ingreso que integraban la cohorte 2008; además, para identificar las trayectorias escolares de los jóvenes en su paso por el bachillerato, se elaboró una base de datos que se nutrió de información vinculada a las calificaciones semestrales y aspectos relacionados con su desempeño escolar. En el tercer semestre se aplicó una segunda encuesta con pretensiones censales<sup>13</sup> a 645 estudiantes de la misma cohorte.<sup>14</sup> Posteriormente, para identificar el significado que confieren los jóvenes al hecho de estudiar el bachillerato y sus expectativas inmediatas de cara al egreso del mismo, se entrevistaron a informantes clave definidos por un muestreo por conveniencia. Se seleccionaron dos grupos de estudiantes en función de su promedio escolar: los 17 estudiantes de más alto promedio<sup>15</sup> y 10 estudiantes que se encontraban en riesgo de abandonar sus estudios por su bajo promedio escolar y/o por la cantidad de materias no acreditadas.<sup>16</sup> A cada informante se le realizó una entrevista estructurada para conocer las expectativas tanto académicas como laborales inmediatas y a futuro; además, se indagó sobre cómo se asumen y lo qué representaba para ellos el ser estudiantes y sus apreciaciones de la problemática nacional.

---

subsistema (con disciplinas tales como química, física, matemáticas, ciencia, tecnología, sociedad y valores, entre otras) y un componente profesional técnico. En el caso del plantel objeto de este trabajo, el componente profesional comprende cinco diferentes áreas de especialidad: análisis clínicos, contabilidad, electrónica, alimentos y mecánica.

<sup>11</sup>La región oriente la integran los municipios de: Atlatlahuacan, Axochiapan, Ayala, Cuautla, Jantetelco, Jonacatepec, Ocuituco, Tepalcingo, Temoac, Tetela del Volcán, Tlayacapan, Tlalnepantla, Totolapan, Yautepéc, Yecapixtla y Zacualpan.

<sup>12</sup>Los temas de la encuesta eran: edad, antecedentes escolares, sexo y estructura familiar.

<sup>13</sup>Los temas abordados fueron: datos de identificación, perfil socioeconómico, medios de los que dispone en su casa para apoyar las actividades escolares, hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje, prácticas escolares, tiempo y lugares de consumo cultural.

<sup>14</sup> Para el tercer semestre, algunos estudiantes ya han abandonado sus estudios, solicitado su baja, han desertado o no se presentaron al plantel el día de la aplicación.

<sup>15</sup> Cada semestre la Oficina de Control Escolar del plantel identifica y publica los nombres de los tres estudiantes por especialidad que obtienen los promedios escolares más altos. Se entrevistaron a los tres más altos promedios de cada una de las cinco especialidades más dos empates, no se determinan puntajes específicos debido a las exigencias diferenciales por especialidad.

<sup>16</sup>Estudiantes en riesgo son aquellos que al final del semestre escolar reproban más de tres materias y por ello se encuentran condicionados —por reglamento— a acreditar por lo menos una asignatura para poder obtener reinscripción al siguiente semestre. De los estudiantes en riesgo se decidió entrevistar a dos de cada especialidad.

Finalmente, en el último semestre, se aplicó una encuesta censal de salida o de satisfacción a través de la cual se recuperó información sobre la percepción de 645 estudiantes de la cohorte en relación con el prestigio del plantel, la satisfacción con la institución, con la especialidad, con la formación obtenida así como de la infraestructura física de la institución.

La combinación de instrumentos permitió conocer el trayecto o comportamiento escolar de la cohorte, la percepción de los jóvenes acerca del trabajo de los docentes en el modelo educativo impulsado por la RIEMS, el significado de estudiar, la satisfacción con la formación alcanzada y sus expectativas al egresar.

## Perfil de los estudiantes

La edad de los integrantes de esta cohorte se encuentra dentro de los estándares nacionales para cursar el bachillerato. Los estudiantes de la cohorte 2008 tienen variaciones poco significativas en relación con la edad promedio considerada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para iniciar sus estudios de bachillerato: 75% ingresó a los 15 años de edad, con un .53 de desviación estándar.

Cabe señalar que nueve de cada diez estudiantes de nuevo ingreso provienen de escuelas secundarias públicas y 55% realizó sus estudios en Cuautla.<sup>17</sup> Son jóvenes egresados de educación básica con trayectorias escolares continuas, pocos son los casos de aspirantes que ingresaron al plantel después de un año o más de haber concluido la escuela secundaria.

El promedio con el que egresaron de la secundaria es significativo con el sexo y la especialidad que estudian, los alumnos con mejores promedios —que en su mayoría son mujeres— prefieren las especialidades de contabilidad y laboratorista clínico y, además, obtienen los mayores puntajes en el EXANI-I del CENEVAL. En tanto que las especialidades de mecánica industrial y electrónica concentran básicamente a varones que obtuvieron promedios bajos tanto en la secundaria como en el puntaje del examen de ingreso.

De los jóvenes de la cohorte estudiada, al momento de su ingreso al plantel, 52% había obtenido en el nivel previo (secundaria) promedios<sup>18</sup> de calificación de 9 y 10, situación que contrasta abruptamente con los resultados del primer semestre en su incorporación al bachillerato, donde apenas 10% de los estudiantes conservaron ese promedio semestral. Suponemos que la falta de consistencia en el promedio de los jóvenes no es totalmente imputable a la RIEMS, aunque la reforma contempla mecanismos de retención éstos no se pusieron en práctica con el inicio de la entrada en vigor de la reforma. Este resultado en el rendimiento podría obedecer al cambio de tipo, nivel y modalidad educativa, lo que implica un proceso de adaptación. Además, prevalecieron prácticas consensuadas que han provocado históricamente parte de la deserción en el primer semestre, a saber: aceptar estudiantes en una especialidad no solicitada, capacitar a los docentes en el modelo educativo de la RIEMS en cascada y tardíamente, y tener que aceptar estudiantes “recomendados”<sup>19</sup>.

Treinta y siete años de presencia en la entidad han hecho del CBTis No. 76 una institución de prestigio, reconocimiento y alta demanda como opción educativa. Al ingresar al plantel, 29% de

<sup>17</sup> Cuautla es una ciudad-centro en el oriente del estado de Morelos, es la segunda ciudad en importancia del estado, tanto en volumen de población (175,207 habitantes), como por sus ingresos y egresos municipales.

<sup>18</sup> En el subsistema educativo básico y medio superior (operados directamente por el gobierno federal) la escala de calificaciones es de 0 a 10 siendo la mínima aprobatoria 6.

<sup>19</sup> En México se le llama “recomendado” a la persona que ingresa a una institución sin necesidad de cubrir los requisitos, debido a que hay alguien con algún tipo de influencia que solicita el ingreso del estudiante.

los jóvenes dicen elegirlo por el prestigio; 18% lo hace por la especialidad que ahí se ofrece, mientras que 17% lo elige por considerar que tiene buen nivel académico. Lo que en términos generales garantiza una selección de los mejores estudiantes de la zona.

La cohorte 2008 está conformada por 52.7% de mujeres y 47.3% de hombres, en Morelos se observa una tendencia en las familias a proporcionar mayor escolaridad a las hijas, esta preferencia se debe probablemente a que obtienen mejores resultados escolares que los varones, a que éstos se les incorpora más tempranamente al mercado laboral y/o a los programas compensatorios del gobierno federal (Programa Oportunidades). Se está dando una equidad en el acceso a la escuela ya que este porcentaje es muy semejante a la distribución por sexo de la población en general.

Comparativamente, los datos por sexo de ingreso y al egreso de esta cohorte muestran que fue mayor la cantidad de hombres que abandonaron sus estudios en comparación con las mujeres.

La mayoría de los jóvenes que integran la cohorte (81.1%) manifestaron ser estudiantes de tiempo completo. Se infiere que el porcentaje restante son jóvenes que alternan el estudio con determinadas actividades —como trabajar en el negocio familiar— por las que reciben gratificaciones económicas, lo que implica que se asumen como estudiantes que trabajan, pero no reportan un ingreso económico fijo, resultado de una actividad laboral estable.

El 64% de los estudiantes vive en una familia nuclear; 16.8% con uno de los dos padres y con hermanos, mientras que 5.8% vive solo con el padre y la madre; 3.8% vive sólo con uno de los padres, seguramente es con la madre ya que 10% de los estudiantes de la cohorte dice no tener padre.

En relación con el entorno donde se desarrollan los estudiantes, los datos que resaltan son que poco más de una cuarta parte de sus padres se desempeñan como empleados (27%), y se dedican al comercio establecido o son profesionistas independientes o campesinos 13% en cada una de estas tres categorías. En cuanto a la ocupación de las madres, el 25% son amas de casa; 20%, estudiantes; 19% empleadas, y 12% comerciantes. Respecto a la escolaridad, 12% de los padres y madres cuentan con estudios de licenciatura, mientras que 20% y 23%, respectivamente, tienen estudios de bachillerato concluidos. Llama la atención que el 20% de las madres sean estudiantes en diversos niveles educativos, mientras que sólo 2% de los padres estudia, esto refleja la tendencia a la feminización de la matrícula escolar en México en los últimos veinte años. Lo anterior permite analizar la confluencia de tres ideas: por una parte hay una transformación de la empleabilidad de los padres que refleja la terciarización de la economía de la región de influencia del plantel y que exige nuevas competencias, por otra hay un incremento en la escolarización de los padres y madres, y por último un cambio importante en el valor que se asigna al trabajo remunerado de las madres. Estos tres elementos muestran condiciones diferenciales del capital cultural de muchos de los estudiantes que cursan el bachillerato en la cohorte estudiada.

Al analizar el comportamiento escolar de la matrícula por semestre, encontramos que se manifiesta deserción en todos los semestres aunque de manera irregular, ver tabla 2.

**Tabla 2. Deserción por semestre**

Semestre	%	Deserción acumulada
<b>Primer</b>	<b>9.1</b>	<b>9.1</b>
<b>Segundo</b>	<b>1.1</b>	<b>10.2</b>
<b>Tercer</b>	<b>9.2</b>	<b>19.4</b>
<b>Cuarto</b>	<b>1.4</b>	<b>20.8</b>
<b>Quinto</b>	<b>5.5</b>	<b>26.3</b>
<b>Sexto</b>	<b>3.3</b>	<b>29.9</b>

Elaboración propia con base en datos del proyecto

La trayectoria escolar de la cohorte 2008 muestra un decremento continuo en la matrícula, el mayor porcentaje de bajas<sup>20</sup> se observa en el tercer semestre como se muestra en la tabla 3. Dentro de la trayectoria escolar de la cohorte estudiada llama la atención que durante el tercer semestre se dé el decremento más significativo de la matrícula (baja de 861 a 724 estudiantes), en tanto que el nivel de promedio de 9 y 10 de calificación de la secundaria repunta de manera considerable y además, el promedio general de la cohorte observa un ligero incremento.

**Tabla 3. Trayectoria escolar de la cohorte 2008 al cuarto semestre**

Semestre	Matrícula	Disminución porcentual de la matrícula	Promedio general de la cohorte	Desviación estándar de la media del promedio	Promedio de 9 y 10
<b>Primero</b>	861		7.8	1.05	10.2 %
<b>Segundo</b>	806	6.38	7.3	1.07	6.7 %
<b>Tercero</b>	724	10.1	7.7	0.96	11.0 %
<b>Cuarto</b>	689	4.83	7.6	1.07	7.8 %

Elaboración propia con base en información reportada por la Oficina de Control Escolar del CBTisNo.76.

Posiblemente, los contrastes que se muestran en las tablas 2 y 3, obedecen a que en el primer semestre los estudiantes cursan menos materias y ninguna del núcleo de especialidad; en el segundo semestre inician con las materias de la especialidad que, según testimonios de algunos estudiantes, son las que representan mayor grado de dificultad. Esta problemática se agudiza en el tercer semestre cuando el estudiante tiene que cursar la carga regular (normal) y en su caso, recursar aquellas materias que no haya acreditado en los dos semestres anteriores. Ante esta situación observamos dos fenómenos: los estudiantes abandonan de manera definitiva o temporal el plantel o deciden continuar sus estudios de bachillerato con un mayor compromiso.

Uno de los principales antecedentes de la deserción es la reprobación. En el caso de la cohorte 2008, las materias que presentaron los porcentajes más elevados de reprobación por semestre se muestran en la tabla 4.

Cabe advertir que los datos de la tabla anterior consideran a los estudiantes que llegaron a la evaluación final del curso que se menciona. Por ejemplo en sexto semestre presentaron evaluaciones finales 607 estudiantes, de ellos 130 reprobaron la materia de matemáticas aplicadas, lo que representa 21.3%. El comportamiento escolar semestral de cada uno de los 17 grupos de la cohorte estudiada se muestra en la tabla 5.

<sup>20</sup> La situación del estudiante en el subsistema tecnológico de bachillerato en México considera tres posibilidades: estudiante inscrito (regular o irregular); en baja definitiva (por la terminación de los derechos del estudiante en el plantel, debido a una medida académica, disciplinaria o legal de acuerdo con las normas vigentes) o baja temporal (porque interrumpe los estudios durante un lapso determinado).

**Tabla 4. Materias con mayor porcentaje de reprobación por semestre**

Semestre	Materias con mayor porcentaje de reprobación		
Primero	Álgebra (21.3) Oral y Escrita (20)	Lectura Expresión Oral y Escrita (20)	Química (19.2)
Segundo	Química (29)	Geometría y Trigonometría (28.4)	Lectura Expresión Oral y Escrita II (19.5)
Tercero	Geometría analítica (54.7)	Inglés III (34.2)	Biología (8.4)
Cuarto	Cálculo (21)	Física (21)	Ecología(5)
Quinto	Probabilidad y estadística (10.7)	Física II (8)	Ciencia Tecnología Sociedad y Valores III (6.3)
Sexto	Programación de microcontrolador (37.5)	Realizar mantenimiento a sistemas eléctricos (33.6)	Matemáticas aplicadas (21.3)

Elaboración propia con base en datos del proyecto

**Tabla 5. Trayectoria escolar de la cohorte 2008. Promedio general por grupo y semestre**

Grupo	Promedio general del 1er. semestre	Promedio general del 2do. semestre	Promedio General del 3er. semestre	Promedio General del 4to. semestre	Promedio General del 5to. semestre	Promedio General del 6to. semestre	Diferencia entre el promedio del primer semestre y el último
A	8	7.2	7.9	8.0	8.1	7.6	- . 4
B	8.3	7.4	7.9	7.7	7.4	7.8	- . 5
C	8	6.8	7.6	8.0	7.9	8.0	---
D	8.5	7.7	8.7	7.9	7.9	8.0	- . 5
E	7.6	7.5	8	7.8	7.0	7.9	+ . 3
F	7.1	7.6	7.9	8.2	7.1	8.0	+ . 9
G	7.5	7.6	8	7.8	6.8	7.8	+ . 3
H	7.7	8	8.3	8.0	7.4	8.0	+ . 3
I	7.6	7.7	7.8	7.9	7.2	7.2	- . 4
J	8.1	7.1	7.2	7.6	6.8	7.6	- . 5
K	6.9	7.2	7.4	7.3	8.8	7.4	+ . 5
L	7.5	7.3	7.5	7.9	6.9	7.2	- . 3
M	7.5	7.1	7.9	7.7	7.4	7.3	- . 2
N	7.4	6.9	7.7	7.6	7.0	7.5	+ . 1
O	7.2	7.3	7.7	8.1	7.6	7.4	+ . 2
R	8.1	6.5	7.3	6.7	6.6	6.6	- 1.5
S	7.9	6.3	6.9	6.6	6.3	6.3	- 1.6
Promedio global de la Cohorte7.5							

Fuente: Elaboración propia con base en datos del proyecto

Como se puede apreciar, sólo siete de los 17 grupos de la cohorte mostraron una mejoría entre el promedio grupal del primer y el sexto semestre. En general, los promedios grupales de la cohorte tienden a bajar en el transcurso de la formación. Quizás estos resultados tengan que ver con los hábitos de estudio de los estudiantes y prácticas docentes que no han logrado erradicarse. Al preguntarles a los estudiantes si *acostumbran estudiar diario aun cuando no tengan programado un examen*, 78% respondió que no, sólo 12% manifestó que sí estudian diariamente pues es más fácil cuando tienen que preparar un examen ya que tienen “los conocimientos más frescos”. Más de 90% de los jóvenes sólo estudia cuando tiene que preparar un examen. Un 74% reconoció que *casi siempre* estudian una noche antes o incluso, al momento previo al examen. Casi tres de cada cuatro estudiantes, aceptó no tener un plan de trabajo, un horario, una estrategia o disciplina para organizar su tiempo extraclase.

En relación con las prácticas pedagógicas de los profesores del plantel, los resultados obtenidos con los jóvenes permiten suponer que no obstante la insistencia acerca de las ventajas del trabajo pedagógico en un modelo educativo dinámico, activo, significativo y creativo, como el denominado *centrado en el aprendizaje*, casi 83% de los estudiantes manifestó que en su clase siempre y/o casi siempre ellos toman dictado del profesor, lo cual nos remite a un esquema de interacción que privilegia la enseñanza y además lo hace de una manera pasiva, contrario a los valores y competencias que promueve la RIEMS, ya que uno de sus principales rasgos es precisamente priorizar la educación centrada en el aprendizaje, lo cual modifica sustancialmente la presencia y el rol del profesor durante la clase. No obstante, en los datos recabados constatamos que continúa siendo fuerte la imagen y presencia que ejerce la figura del docente entre los estudiantes, toda vez que 95% contestó que mantiene la atención en la clase siempre o casi siempre que sea el docente quien exponga o quien “de la clase” y además que vaya a calificar.

Otro porcentaje elevado y que puede ser alentador, es que los estudiantes manifiestan realizar siempre o casi siempre trabajo en equipo durante las sesiones de clase (81%). Entre las competencias que promueve la RIEMS, las relativas a la interacción social, comunicación y la formación y consistencia ética, pueden desarrollarse a través de estrategias docentes como la promoción de dicha práctica, la cual afortunadamente es promovida como ya se mencionó, por la mayoría de los profesores. Sin embargo, existe entre algunos de los estudiantes una concepción del trabajo en equipo que se caracteriza por su fragmentación y aislamiento.

Según la SEP (2009), de los principales problemas que aquejan al bachillerato en México y que afectan al bachillerato tecnológico bivalente en particular, se encuentran, la limitada cobertura en el servicio (56.4%), su baja eficiencia terminal (61.7%) y un índice de deserción de 15%. Estos indicadores nacionales son ligeramente más altos para el estado de Morelos, entidad federativa donde se encuentra ubicado el CBTiS No. 76.<sup>21</sup>

La deserción escolar de los jóvenes de entre 15 y 19 años que cursan la EMS en México sigue siendo motivo de preocupación y estudio; de acuerdo con los indicadores nacionales, en el ciclo escolar 2007-2008, previo a la puesta en marcha de la RIEMS, la cobertura fue de 61%, registrándose una eficiencia terminal de 60% y una deserción de 15%. Mientras que en el estado de Morelos para ese mismo ciclo escolar, la cobertura fue de 67%, con eficiencia terminal de 58% y registrándose una deserción de 17%.

Por su parte, en el trayecto escolar de la cohorte 2008, se registró una eficiencia terminal de 53%, originada por una deserción de 30% y un rezago —por reprobación— de 17%. Los datos muestran que de los 861 estudiantes que ingresaron en 2008, concluyeron satisfactoriamente su

<sup>21</sup> Los indicadores para el bachillerato tecnológico bivalente en el estado de Morelos en el mismo periodo fueron: 56.8% en cobertura en el servicio; una eficiencia terminal de 56.7% y una deserción de 18.3%.

bachillerato 451 jóvenes, en tanto que 146 quedaron ubicados en rezago, encontrándose actualmente recursando para regularizar y acreditar las materias que adeudan. La deserción por especialidad fue de 20% en laboratorista clínico; 21% en contabilidad; 33% en análisis y tecnología de los alimentos y 42% para electrónica y mecánica industrial.

Explicar la deserción va más allá del propósito de este artículo, sin embargo, los datos expresados llevan a reconocer que hay ciertos estudiantes que cuentan con el capital económico y cultural que los respalda (equipo de cómputo, conectividad y un espacio para estudiar, padres con alta escolaridad etc.) mientras que otros no tienen las condiciones de trabajo mínimas en sus casas. Esto nos permite evidenciar que hay una dinámica particular en la escuela que hace permanecer a algunos de ellos y adaptarse a las exigencias a pesar de no contar con lo socialmente favorable para seguir estudiando. Al contrario algunos estudiantes que se supondría concluirían su bachillerato “sin problemas” desertan o abandonan sus estudios.

La problemática detectada en relación a la deserción y al rezago puede deberse también a la formación y a la capacitación de los profesores con respecto a los fundamentos del modelo pedagógico que impulsa la RIEMS. Por citar un ejemplo, los resultados que a la fecha arroja el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) están lejos de lo deseable; del total de la planta docente que labora en el CBTIs No. 76 (100 profesores), sólo 32 han concluido el programa de formación, de los cuales, a la fecha, sólo 4 están certificados. Sin sobrevalorar el PROFORDEMS y sus efectos en la práctica de los docentes, creemos que el no contar con los elementos mínimos para comprender y apropiarse del modelo pedagógico de la RIEMS, limita las posibilidades que tiene el profesor para adquirir el perfil docente que demanda la reforma.

Finalmente cabe mencionar que otro de los beneficios que aportan los estudios de trayectorias escolares, es conocer el grado de satisfacción de los egresados sobre aspectos relacionados con su formación, el logro de sus expectativas con respecto al momento de su ingreso, la calidad de los servicios administrativos recibidos durante su permanencia en el plantel, los aportes de sus profesores, etcétera.

En el caso que nos ocupa, para cuatro de cada cinco jóvenes integrantes de la cohorte 2008, el CBTIs No. 76 respondió a las expectativas con las que llegaron al plantel. De los jóvenes que contestaron la *Encuesta de Satisfacción*, 85% aseguró conocer desde su ingreso al plantel los objetivos de la especialidad y, más de 80% consideró que sí se cumplieron.

Algunos de los servicios de apoyo considerados como coadyuvantes para la permanencia y egreso satisfactorio de los estudiantes, fueron calificados de acuerdo con el servicio amable, eficiente y oportuno que ofrecen, en el siguiente orden: control escolar 86%, la dirección y la subdirección 80%, servicios escolares 71%, orientación educativa y prefectura 70% cada una. Del servicio de biblioteca sólo 36% de los jóvenes dijeron recibir un trato amable, eficiente y oportuno. El 64% opinó que el material existente era el necesario, aunque 42% consideró que el horario no cubrió sus necesidades ya que se ofrece sólo de lunes a viernes. Con respecto al programa de tutorías los estudiantes calificaron al programa (60%) y a los tutores (62%) como un apoyo importante para su formación y permanencia en el plantel.

El área de vinculación como medio para facilitar las gestiones para viajes de prácticas, eventos académicos, visitas y trabajo de campo, apenas alcanzó 52% de aceptación, mientras que, la programación oportuna de prácticas para la formación técnica con intervención de los profesores aparece como adecuada para 84% de los estudiantes. De acuerdo con la experiencia de los jóvenes, sólo 13% de los profesores promueven viajes de prácticas relacionadas con la especialidad.

En el rubro de equipamiento se preguntó a los estudiantes un mes antes de egresar del plantel si había y estaban disponibles equipos audiovisuales, laboratorios, talleres y cómputo, y si habían sido suficientes: 55% consideró que el equipo audiovisual era suficiente; 62% respondió que

los laboratorios del área básica contaban con lo necesario, mientras que 48% consideró adecuados los laboratorios y talleres de las especialidades, y sólo 43% percibió que los equipos de cómputo son suficientes. No obstante que la reforma integral reconoce la importancia que representa la infraestructura, la actualización y modernización del equipamiento para el mejor logro del proceso formativo de los jóvenes, los apoyos y su suministro no se corresponden con la urgencia que se requieren. Ahora la condición es la certificación, pues la dotación de apoyos recompensará a los planteles que alcancen la mejora suficiente para certificarse.

En los aspectos académicos 88% de los jóvenes aseguró que los contenidos de las materias fueron útiles para su formación. En el mismo sentido al cuestionarles sobre la utilidad de los módulos en relación con sus prácticas profesionales, 80% coincidió en dicha utilidad. Sin embargo, sólo 66% opinó que las actividades de las asignaturas les permiten integrar el conocimiento teórico y práctico.

Encontramos que la mayoría de los estudiantes de la cohorte 2008 asumen que lograron adquirir las competencias que propone la RIEMS. Los estudiantes aseguraron que de las 27 competencias que se les pidió evaluar, dominan 70% de ellas y, en seis de éstas (la habilidad para buscar información, la responsabilidad para cumplir tareas, el compromiso social, trabajar bajo presión, la honestidad y el respeto a la diversidad) conciben que el dominio que tienen es francamente amplio. Únicamente reconocieron un desarrollo de la competencia apenas aceptable o deficiente para los casos del dominio de un idioma extranjero y del manejo de programas de cómputo y paquetería básica, competencias consideradas por el modelo que impulsa la reforma como fundamentales.

Con respecto al trabajo cotidiano de los docentes los estudiantes consideraron que 95% de sus profesores orientaron la realización del trabajo en equipo. Alrededor de 85% opinó que en el rango de la mitad a casi todos sus profesores promovieron durante sus cursos conocimientos, teorías y metodologías de corte científico, así como la habilidad para resolver problemas, y 83% externó que sus profesores trabajaron con ellos en la resolución de problemas relacionados con aspectos prácticos o de la vida cotidiana.

Por otra parte, 73% de los estudiantes encuestados percibió en sus profesores la disposición para utilizar Internet como estrategia para desarrollar las competencias de comunicación y pensamiento crítico, estrategias de aprendizaje y desarrollo de competencias que impulsa la RIEMS en el estudiante. Adicionalmente, 60% de los jóvenes opinó que sus maestros promovieron la participación en clase y 77% dijo que les hicieron mención del compromiso social que tienen como bachilleres. Además, los encuestados aprecian que 66% de sus profesores cuenta con una formación sólida y 62% los consideró actualizados en su disciplina. Sólo 53% percibió que casi todos sus profesores estarían dispuestos a adecuar su práctica a los contenidos temáticos. Según los estudiantes uno de cada cuatro de sus docentes entregaba el programa al inicio de su curso, mientras que 74% los evaluó con criterios claros y expuestos con anticipación.

En relación con las estrategias para fortalecer el aprendizaje independiente, 38% de los estudiantes reconoció que la mayoría de sus profesores sí recurrió a ellas, 41% consideró que la mitad las utilizó y 20% dijo que pocos de sus profesores propiciaban el aprendizaje autónomo con sus estrategias. De los encuestados, 57% declaró que la mayoría de sus profesores promovía la discusión y el cuestionamiento de las ideas, mientras 16% afirmó que fueron pocos los profesores que alentaban las discusiones entre ellos y el profesor.

En términos de la satisfacción por la formación alcanzada a lo largo de los tres años que duró su estancia en el plantel, 93% de los jóvenes se consideró preparado para continuar estudios superiores, mientras que 81% consideró que contaba con las competencias de la especialidad para conseguir empleo en caso de que optara por incorporarse al mercado laboral. Igualmente, más de

85% de los bachilleres aseguró que si tuviera oportunidad de volver a cursar el bachillerato elegiría nuevamente el CBTis No.76 y además lo recomendaría ampliamente a un amigo o familiar.

Respecto a sus expectativas al egresar del plantel, cabe resaltar que tres de cada cuatro estudiantes no contempla en sus planes inmediatos incorporarse al mercado laboral, lo cual resulta consistente con deseos expresados previamente, pues la misma proporción de estudiantes aseguró que al terminar su bachillerato deseaba continuar con estudios superiores. No obstante, 15% de los encuestados consideró que deberá combinar sus estudios con un empleo para continuar estudiando.

En relación con las áreas de oportunidad para el desarrollo de la institución, a los estudiantes a punto de egresar se les pidió que libremente opinaran acerca de aquellos aspectos que consideraban habría que mejorar en la institución. Las opiniones de los jóvenes se muestran en la tabla 6.

**Tabla 6. Aspectos a mejorar en la institución**

Aspecto a mejorar	%
Formación, actualización y capacitación de los docentes	91
Formación específica a los docentes para ser tutores	84
Promoción de la investigación	84
Modernizar los servicios administrativos	83
La infraestructura física	76
El funcionamiento de los equipos de las aulas y laboratorios	87
El servicio de la biblioteca	83
Los materiales de la biblioteca	86
Equipamiento de centro de cómputo, laboratorios y talleres	87
La difusión de servicios/actividades de la institución	79
La vinculación con el sector productivo de bienes y servicios	78
La realización de actividades culturales, artísticas y deportivas	89

Fuente: Elaboración propia con base en datos del proyecto

Esta información, complementada con los procesos de autoevaluación y evaluación de pares que debe llevar a cabo el plantel, puede aportar elementos muy valiosos en el diseño de los programas de mejora continua que la institución debe elaborar e instrumentar anualmente, ya que representa una mirada distinta a la que regularmente orienta esos ejercicios de planeación y evaluación.

Resumiendo, en opinión de los estudiantes, el desarrollo de competencias que promueve la RIEMS se ha logrado en gran parte por el trabajo de sus profesores y ello se muestra en la satisfacción con la formación alcanzada en los jóvenes que lograron llegar al sexto semestre.

#### **El significado de estudiar el bachillerato y las expectativas al egreso**

Los referentes teóricos citados en apartados previos, coinciden en que los jóvenes son diferentes y que el significado que le confieren a la acción educativa responde a condiciones particulares en aspectos de capital cultural, la composición de las familias a las que pertenecen, el capital económico, su condición de ser estudiante, su desempeño académico, el entorno de la escuela y la forma como asimilan de manera personal sus experiencias.

Siguiendo a De Garay (2005, p. 23), la integración de los estudiantes al medio escolar se da a través del conjunto de prácticas académicas y de consumo cultural que realizan los jóvenes desde que asisten por primera vez a la institución. Son rutinas y prácticas a través de las cuales los estudiantes se van apropiando de ella, proceso que incluye manifestaciones de poder, ritos escolares

y sacrificios personales que se desarrollan en el tiempo que permanecen en el plantel y revelan lo que representa estudiar el bachillerato, así como de la utilidad de los estudios y la importancia de concluirlos, desde el imaginario personal, familiar y profesional en el corto y mediano plazos.

En la discusión sobre el significado de estudiar, la vía de análisis fue trabajar con la información de las entrevistas realizadas a dos grupos de estudiantes a partir de su desempeño escolar. Como ya se mencionó en el apartado metodológico, el primer grupo estuvo constituido por los 17 jóvenes de más alto promedio y el segundo por diez en riesgo de abandono escolar. A continuación se presentan los resultados que intentan responder a las preguntas cuál es para los estudiantes el significado de cursar el bachillerato, la satisfacción con su formación, y cuáles son sus expectativas al egreso.

Los estudiantes con los promedios escolares más altos tienen una percepción<sup>22</sup> positiva del plantel, en términos de que cubre las expectativas del nivel académico que están cursando. Incluso, una tercera parte afirma que el plantel sobrepasó sus expectativas. Derivado de la percepción positiva que tienen de su escuela, casi todos los estudiantes que obtienen los promedios más altos confirman que volverían a realizar sus trámites de ingreso en la misma institución.

Todos los estudiantes de alto rendimiento escolar tienen entre sus planes inmediatos continuar estudios de licenciatura; en ellos es contundente esa aspiración y la certidumbre de alcanzar movilidad social y económica a través de la escuela. Habida cuenta que todos los estudiantes de alto promedio afirman que desean concluir una carrera profesional, en la mayoría de los casos tienen pensado realizar sus estudios superiores fuera del estado de Morelos y sólo uno de cada 10 lo haría en Cuautla (localidad donde se encuentra ubicado el CBTis No. 76), mientras que uno de cada 20 lo haría en Cuernavaca (capital del estado).

Para poco más de la mitad del grupo de estudiantes en riesgo de abandono escolar, la idea de cursar estudios superiores aparece como una posibilidad remota; la mitad de ellos, si lograra seguir estudiando, se quedaría a estudiar en el estado de Morelos, mientras que a la otra mitad le gustaría hacerlo fuera del estado, lo cual complica más esa posibilidad por razones económicas.

Otro dato contrastante entre ambos grupos es el referente a sus aspiraciones laborales al concluir sus estudios superiores, en caso de realizarlos. De acuerdo con las tendencias del mundo del trabajo asociadas a la globalización y considerando los nuevos esquemas laborales, la mitad de los estudiantes destacados del CBTis No. 76 tiene la perspectiva de trabajar como profesionales independientes, mientras que la mayoría de la otra mitad tiene la expectativa de emplearse en una empresa privada. Sólo uno de cada 10 quisiera desempeñarse laboralmente como empleado de gobierno. En tanto, la mayoría de los estudiantes en riesgo aspira a obtener un trabajo o un empleo “en el gobierno”.

Frente a la pregunta de cuál es su motivación para continuar estudiando el bachillerato, el grupo de estudiantes de alto promedio escolar contestó que es “la realización profesional”, “alcanzar notoriedad y reconocimiento social”, así como “una mejor calidad de vida”. Los estudiantes en riesgo que respondieron la pregunta aseguran que lo hacen para conseguir un empleo. Además, todos los estudiantes de alto promedio escolar manifestaron tener y sentir un gusto especial por el estudio, frente a sólo la tercera parte de los estudiantes que se encuentran en riesgo de causar baja del plantel. Con base en las aportaciones de los estudiantes de alto y bajo promedio que compartieron sus expectativas para este artículo coincidimos con Molinari (1992) en el sentido de que los estudiantes comparten en la escuela experiencias que les permiten, a pesar de ciertas diferencias, tener aspiraciones similares en términos de continuar estudiando.

---

<sup>22</sup> En este trabajo consideramos, siguiendo a Vygotsky (1989), que la percepción es un proceso psicológico que tiene que ver con el desarrollo de los significados de los sujetos con base en sus condiciones culturales.

En relación con la concepción de la profesión como bien social (Hortal y Fernández, 1994), más de las tres cuartas partes de los estudiantes de más altos promedios del bachillerato estudiado, otorgan mayor importancia a la idea de que las actividades que realicen como profesionales se oriente a proporcionar satisfacciones personales siempre y cuando estén asociadas con la ayuda que puedan brindar a la comunidad —como parte de las representaciones sociales de las profesiones— y no porque su empleo les provea de un reconocimiento o prestigio personal, como expresan uno de cada 10 de esos bachilleres, o por la expectativa de ganar mucho dinero, condición que motiva a una proporción igual de ellos. Mientras, una cuarta parte de los estudiantes en riesgo desearía alcanzar un empleo o “un puesto” (más que una preparación) donde se pueda ganar mucho dinero sin mayores complicaciones.

Es interesante notar como todos los jóvenes entrevistados le confieren un carácter pragmático y a futuro al estudio y al conocimiento. Comentaron que les gusta estudiar porque: “aprenden cosas que les servirán en el futuro”, “útiles para cuando las tengan que emplear”, “para llegar a ser alguien”, “para vivir mejor en el futuro”, “para cumplirles u honrar a sus padres” o bien “para no terminar de chofer o taxista”. Llama la atención que el conocimiento en ningún caso aparece ni tiene una aplicación en el aquí y ahora; en todos los casos es visto como una inversión para su vida adulta. Una posición como esta difiere mucho del discurso político que abandera la actual Reforma Integral de la Educación Media Superior en relación con el por qué y el para qué del aprendizaje y del conocimiento.

Con base en el prestigio de la institución, los estudiantes del CBTis No. 76 lo ven como un fin y no como un medio; la mayoría considera que estudiar en esta escuela aumenta las posibilidades de continuar estudiando la carrera profesional de su preferencia, ya que el plantel garantiza esa posibilidad al ofrecerles un nivel académico “muy bueno”, “una preparación suficiente y ser competente en el ámbito profesional”. Además, algunos estudiantes consideran que permanecer en la institución es difícil, pero ese es un reto que asumen al ingresar.

En relación con la distinción entre asistir a la escuela y estudiar, todos los entrevistados de alto promedio expresan que les gusta estudiar; los estudiantes en riesgo declaran que “no les gusta hacerlo”, que “les parece aburrido” o “que les gusta en condiciones y materias muy particulares”. Además, la mayoría de los estudiantes que obtienen los más altos promedios, reportan que “les gusta asistir diariamente a la escuela”. En tanto, las respuestas de los estudiantes en riesgo oscilaron principalmente entre “nada me motiva”, sólo “para cumplirle a mis padres” y “para lograr metas futuras”. Apenas la mitad declaró que le gusta asistir diariamente al plantel.

Dos hallazgos que se manifiestan de manera similar en los dos grupos de estudiantes son la percepción que tienen y la valoración que hacen de la educación como institución social, y del plantel como espacio de preparación y socialización. Todos los estudiantes entrevistados coinciden en valorar a la educación y a la escuela como un bien, la consideran una institución necesaria e incluso indispensable e insustituible para la reproducción social y para alcanzar la movilidad social y económica.<sup>23</sup> Lo mismo sucedió con el plantel: ambos grupos coinciden en que es un lugar agradable al que asisten con gusto y cuyas áreas verdes disfrutan. Condición que refuerza el significado de que la escuela es un espacio de socialización directa, tanto por la relación con sus compañeros como por la adquisición de conocimientos.

Un último hallazgo es la diferencia entre ambos grupos en la percepción que tienen acerca de a quién responsabilizan de su situación escolar. En efecto, los estudiantes de alto promedio manifestaron no tener mayores problemas con los profesores, en tanto que los estudiantes en riesgo

<sup>23</sup> En este sentido y de acuerdo con los aportes de Bruner (1990) retomados en este trabajo, el término “educación” es un aspecto cultural del cual los estudiantes ya se han apropiado como medio para aspirar al ejercicio de una profesión o para desarrollar una actividad remunerada.

de causar baja del plantel, insisten en que están en esa situación debido —en gran medida— a la falta de preparación y formación de los profesores, a su intransigencia y a la “forma aburrida en que imparten sus clases”.

Por el significado que asignan a la educación, los estudiantes del CBTIs No. 76, tanto de alto como de bajo desempeño escolar consideran que asisten a una escuela con prestigio, la formación que ahí reciben les dotará de manera automática de los elementos para continuar estudiando a nivel superior o incorporarse a una opción laboral acorde con sus expectativas. No obstante, una diferencia estriba en que los estudiantes de alto promedio sí generan estrategias que les aseguran obtener las condiciones para alcanzar sus metas.

## Comentarios finales

La RIEMS se propuso enfrentar los problemas estructurales de la educación media superior, sin embargo, para mejorar los procesos de formación de los estudiantes en dirección a los objetivos de dicha reforma, resulta indispensable la formación y capacitación del personal docente en el manejo del modelo, garantizar la infraestructura y el equipamiento, hacer eficientes los mecanismos de gestión y lograr un cambio en la cultura organizacional de cada plantel. No resolver esas cuestiones nos demuestra porque los logros de los indicadores no son, ni serán los esperados.

Acorde con la noción de *habitus* (Bourdieu, 1990), hallamos que el contexto<sup>24</sup> en el que se desenvuelven los estudiantes, coadyuva en la manera como éstos ven y entienden el bachillerato, lo que significa e implica ser estudiante; tanto desde la postura de Bruner (1990) en la construcción del yo como desde la noción del *habitus* de “ser estudiantes toda la vida” y cumplir como tal y destacarse en ese ámbito, así como cubrir las expectativas que se generan para el futuro a mediano y largo plazos a través del acto educativo. En esta investigación encontramos que es notoria la divergencia entre las percepciones que tienen los estudiantes de alto rendimiento escolar y aquéllos que se encuentran en una situación de riesgo, dado que la percepción es una función psicológica superior que recibe información del contexto y se interpreta con el bagaje cultural.

Percibimos una mayor relación e influencia del capital cultural familiar reportado en la escolaridad de los padres, el interés que tienen por los hijos y los recursos materiales para los jóvenes. Por tanto, podemos suponer que cuanto mayor sea el capital cultural familiar, ser joven-estudiante se asumirá como un binomio inseparable, normal, casi natural. Ello nos permitiría concluir que el capital cultural afecta el significado de la escuela para algunos de los jóvenes mexicanos. Al analizar desde las representaciones sociales las divergencias entre los estudiantes, es posible establecer que la asistencia a la escuela es un requisito para legitimar el reconocimiento oficial de la formación técnica o profesional, que se demuestra por el gusto de los estudiantes de asistir diariamente a la escuela, independientemente del aprendizaje obtenido. Sin embargo, la incorporación del término educación en relación con el significado de ir a la escuela, no está directamente relacionado con estudiar u obtener conocimientos. Ir a la escuela se convierte en fin y no en medio para alcanzar la multimencionada movilidad social.

Los estudiantes que ostentan los más altos promedios escolares se asumen a sí mismos como diferentes, y su distinción radica en que han incorporado de manera exitosa a su práctica o quehacer cotidiano u oficio —desde la perspectiva de Coulon (citado en Guzmán, 2002)— un conjunto de estrategias de aprendizaje, de supervivencia escolar, práctica de hábitos de estudio individuales y en equipos, uso de técnicas, de manejo de negociación de los conflictos con los

<sup>24</sup> Por contexto nos referimos al entorno físico o de situación ya sea de orden histórico, cultural, económico o familiar.

trabajadores del plantel, interacción e interlocución con los profesores y valores que se transforman en formas de sentir y pensar; en otras palabras, lo que Bourdieu (1990) identifica como *habitus*. En tanto, los estudiantes en riesgo responsabilizan del origen y consecuencias de su situación escolar a los profesores e incluso algunos proponen sustituir a los profesores “ineficientes”, “intolerantes” y a los de mayor edad, “por su obsolescencia”; en ellos descargan la justificación de no ser estudiantes regulares y de estar en riesgo de tener que abandonar los estudios.

Guerra (2007) encontró que para los estudiantes del bachillerato universitario, la educación media superior es el medio para continuar los estudios, en tanto que para los estudiantes de un bachillerato tecnológico, la escuela es un medio de movilidad económica, y para ambos es un espacio de vida social. En contraste, en el bachillerato tecnológico aquí estudiado existe diferencia entre los estudiantes de alto promedio y los estudiantes en riesgo sobre este significado, ya que los primeros se asumen como futuros profesionales, mientras que los segundos sí piensan que se desempeñarán como técnicos y que eso les permitirá cierta movilidad económica respecto a la generación de sus padres.

Una situación peculiar es la visión que tienen los estudiantes con respecto a los beneficios de estudiar el bachillerato, pues serán —como ya se mencionó— aplicables sólo a futuro. En este sentido, conciben que el tiempo que han invertido y el esfuerzo que han realizado en el ámbito escolar son exclusivamente preparatorios, lo cual contrasta con el paradigma educativo emergente que impulsa la RIEMS y que trata de promover que los aprendizajes son para entender y atender los problemas cotidianos.

Esta investigación sugiere otras vetas de indagación, entre ellas están, determinar el impacto que el modelo educativo impulsado por la RIEMS tiene en los estudiantes, a partir de la ejecución de la misma por parte de los maestros, habida cuenta de un supuesto conocimiento y compromiso con el modelo. Asimismo, sería posible identificar y recuperar los tipos de estrategias de supervivencia escolar que utilizan los estudiantes ante el modelo, la representación social de los “malos” y los “buenos” estudiantes, las trayectorias escolares desde una perspectiva de género, así como desde las distintas especialidades que ofrece el bachillerato tecnológico.

Por otra parte, confirmamos que los estudios de carácter longitudinal permiten obtener mayor información y comprensión de los cambios operados en los jóvenes durante su tránsito por el bachillerato. Es una especie de *película* que ofrece una información mucho más rica y diversa que una *fotografía* del objeto de estudio. La inversión de tiempo y esfuerzo en este tipo de estudios, definitivamente es altamente redituable para la comprensión del proceso por el que atraviesan los jóvenes, toda vez que este enfoque permite ir más allá de la experiencia lineal —reducida al ámbito escolar— de los resultados que acontecen en el aula. Un seguimiento de estas características ofrece la posibilidad de recuperar otras esferas y dimensiones de análisis igualmente enriquecedoras en cuanto al objetivo general de entender y comprender de mejor manera la interacción social y afectiva entre los propios estudiantes, entre ellos y sus profesores, y la forma como enfrentan los jóvenes la autoridad y la normatividad institucional.

En el estudio de caso, al realizar el seguimiento de las trayectorias no dejamos de percibir conflicto entre los planteamientos de Bourdieu y Passeron (2003), Baudelot y Establet (1981), Molinari (1992) y Dubet (2005) ya que hay situaciones donde predomina el determinismo del capital cultural, el capital económico y el origen social, mientras que en otros aspectos se reafirma una identidad estudiantil un tanto heterogénea pero con aspiraciones compartidas, tal vez por las experiencias vividas durante el proceso formativo.

## Referencias

- Altamira. A. (1997). *El análisis de las Trayectorias Escolares como Herramientas de Evaluación de la Actividad Académica Universitaria*, México, ANUIES.
- Arcila, A., Mendoza Y., Jaramillo, J. y Cañón O. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 6(1), 37-49. Recuperado 2011, junio 14, en [http://www.usta.edu.co/otras\\_pag/revistas/diversitas/doc\\_pdf/diversitas\\_10/vol.6no.1/articulo\\_3.pdf](http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/diversitas/doc_pdf/diversitas_10/vol.6no.1/articulo_3.pdf).
- Baudelot, C., y Establet, R. (1981). *La escuela capitalista*, México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del Capital Cultural. *Revista Sociológica*, 5, 11-17. Tomado de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30 de noviembre de 1979. Traducción por Mónica Landesman.
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En *Sociología y cultura*, México: Grijalbo/CNCA.
- Bourdieu, P. (2003). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, México: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brito, R. (1998). Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para una deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. *Última Década. Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas*, 1-7. Recuperado 2011, abril 5, en [www.redalyc.com](http://www.redalyc.com)
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*, España: Visor.
- Cornejo, A. (2002). El difícil camino del rezago escolar: ¿callejón sin salida o esperanza posible? En P. Ducoing (coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación*, tomo II, México: COMIE.
- De Allende, C. (1989). Bibliografía comentada sobre la trayectoria escolar en la educación superior. *La trayectoria escolar en la educación superior*, México: ANUIES.
- De Garay, A. (2005). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, México: ANUIES.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 1, julio –diciembre.
- Dugua, C., Blas, N. y Moctezuma, J. (2000). *Perfil del estudiante del nivel medio superior en la ciudad de Chilpancingo (ingreso y egreso)*, México: CONACYT-Sistema de Investigación Benito Juárez, Universidad Autónoma de Guerrero.
- Fernández, J, Peña, A. y Vera F. (2006). *Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior*, *Revista Graffylia*, 6(3).
- Guerra, M. (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 en Ciencias, México: DIE-Cinvestav, IPN.
- Guerra, M. (2007). ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. En Guzmán C. y Saucedo C. (coords.). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, México: Pomares/CRIM/UNAM.
- Guerrero, M. (1998). *Más allá de la formación propedéutica y terminal: el bachillerato visto por los jóvenes*. Tesis de Maestría en Ciencias, México: DIE-Cinvestav, IPN.
- Guzmán, C. (2002). Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa. *Perfiles Educativos*, 97 y 98, 38-56.

- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2005). La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década 1992-2002. En P. Ducoing (coord.). *Sujetos, actores y formación*, tomo II, México: COMIE.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, México: Pomares/CRIM/UNAM.
- Hernández, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*, México: UPN.
- Hernández, F. (2003). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. *Educere, Trasvase*, 7(23), 433-440. Recuperado 2008, junio 18, en <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol7num23/articulo16.pdf>
- Hortal, A. y Fernández, J. (1994). *Ética de las profesiones*. España: Universidad Pontificia.
- Jiménez, M.S. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Recuperado 2011, junio 10, en <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-jimenez.html>
- Méndez y Mercado, L. y Varela, I. (1996). *Jóvenes al descubierto*, México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Miller, D. (2000). *Entre el proyecto y la fantasía: la representación de futuro de los jóvenes estudiantes*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, México: FLACSO.
- Molinari, J.P. (1992). *Les Étudiants*, París: Les Editions Ouvriers.
- Montes, N. y Sendón, M. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29, 382-402.
- Palacios, R. (2001). *Ser estudiante de CETis. Sus significaciones y prácticas sociales*. Tesis de Maestría en Enseñanza Superior, México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Chain, R. (1995). *Estudiantes universitarios: trayectorias escolares*, México: Programa Interinstitucional de Investigaciones en Educación Superior, Universidad Autónoma de Aguascalientes, UV.
- Chain, R. y Ramírez, C. (1997). Trayectoria escolar: un estudio sobre la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior* No. 102 vol. 26, abril-junio, México: ANUIES.
- Saucedo, C. (1998). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*. Tesis de Maestría en Ciencias, México: DIE-Cinvestav, IPN.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras Ciclo Escolar 2008-2009*, México: Dirección General de Planeación y Programación de la SEP.
- Stake, R.E. (2010). Investigación con estudios de casos, Madrid: Morata.
- Tapia, M., Tamez, A. y Tovar, A. (1994). Causas de reprobación en los Colegios de Bachilleres del Estado de Morelos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 24, 5-13.
- Tinto, V. (1989a). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior* No. 71, Vol. 18, julio-septiembre, en <http://publicaciones.anuies.mx/revista/71/1/3/es/definir-la-desercion-una-cuestion-de-perspectiva>
- Tinto, V. (1989b). Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil, *Trayectoria escolar en la educación superior*, ANUIES-México.
- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, UNAM-UNESCO, México.
- Velásquez, A., Lugo, E. y Smet, M. (1999). El perfil socioeconómico y la calidad de estilos de vida del estudiante de la UNITEC: una aproximación integral. *V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Memoria electrónica, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Velázquez, L. (1998). *Adiós a la escuela. Una lectura desde la estética de lo cotidiano*. Tesis de Maestría en Psicología, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Velázquez, L. (2007a). *Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y microculturas estudiantiles*, México: Lucerna Diógenes-Gobierno del Estado de México.
- Velázquez, L. (2007b). Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela. En Guzmán C. y Saucedo C. (coords.). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, México: Pomares/CRIM/UNAM.
- Vygotsky, L. (1973). *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires: Pléyade.
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.
- Yurén, T. y Romero, C. (2008). *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Juan Pablos.

## Sobre los Autores

**Autora:** Luz Marina Ibarra Uribe

**Institución:** Profesora-investigadora del Instituto Profesional de la Región Oriente de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.

Antropóloga social y Doctora en Educación, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL). Desarrolla su trabajo de investigación en las líneas de: educación, género y valores, trayectorias escolares y ética profesional. Es autora de un libro y de alrededor de veinte capítulos y artículos en libros y revistas especializadas.

Email: [marinaibarra@hotmail.com](mailto:marinaibarra@hotmail.com)

**Autora:** Ana Esther Escalante Ferrer

**Institución:** Profesora-investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.

Psicóloga, Maestra en Administración y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y Secretaria de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL). Desarrolla su trabajo de investigación en las líneas de: Ética, política y diversidad en las organizaciones, los procesos y actores educativos y Constitución de dispositivos, currículum y saberes en educación y formación. Es autora de alrededor de veinte capítulos y artículos en libros y revistas especializadas.

Email: [anaescalante7@hotmail.com](mailto:anaescalante7@hotmail.com)

**Autor:** César Darío Fonseca Bautista

**Institución:** Subsecretaría de Educación Media Superior/Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico/Dirección General de Educación Tecnológica Industrial/Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 76 de Cuautla, Morelos. México.

Antropólogo Social, Maestro en Investigación Educativa y Doctor en Educación, es Profesor-investigador de la DGETI/Morelos, miembro de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL). Desarrolla su trabajo de investigación en torno a los temas de: Trayectorias Escolares, Seguimiento de Egresados, Reformas y políticas educativas en la Formación de Docentes y en Educación y valores. Autor de media docena de capítulos y artículos en revistas especializadas.

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 21 Número 60 22 de julio 2013

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu).

**Síganos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

**Armando Alcántara Santuario** Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,  
UNAM México

**Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España

**Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España  
**Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales,  
Chile

**Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación, México

**María Caridad García** Universidad Católica del Norte,  
Chile

**Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León,  
España

**Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad  
Iberoamericana, México

**Inés Dussel** FLACSO, Argentina

**Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de  
Madrid. España

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana,  
México

**Verónica García Martínez** Universidad Juárez  
Autónoma de Tabasco, México

**Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla,  
España

**Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja  
California, México

**Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones  
Educativas, Centro de Investigación y de Estudios  
Avanzados, México

**Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,  
UNAM México

**José Felipe Martínez Fernández** University of  
California Los Angeles, USA

**Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú

**Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones  
Económicas – UNAM, México

**Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia,  
Venezuela

**Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España  
**Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín,  
Argentina

**Paula Razquin** UNESCO, Francia

**Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España

**Daniel Schugurensky** Arizona State University

**Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica  
Nacional, Colombia

**José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de  
Colombia

**Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre  
la Universidad y la Educación, UNAM México

**José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo,  
España

**Yengny Marisol Silva Laya** Universidad  
Iberoamericana, México

**Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña,  
España

**Antoni Verger Planells** University of Amsterdam,  
Holanda

**Mario Yapu** Universidad Para la Investigación  
Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives  
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University) **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)  
**Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

**Jessica Allen** University of Colorado, Boulder

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Angela Arzubiaga** Arizona State University

**David C. Berliner** Arizona State University

**Robert Bickel** Marshall University

**Henry Braun** Boston College

**Eric Camburn** University of Wisconsin, Madison

**Wendy C. Chi\*** University of Colorado, Boulder

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** Arizona State University

**Antonia Darder** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Chad d'Entremont** Strategies for Children

**John Diamond** Harvard University

**Tara Donahue** Learning Point Associates

**Sherman Dorn** University of South Florida

**Christopher Joseph Frey** Bowling Green State University

**Melissa Lynn Freeman\*** Adams State College

**Amy Garrett Dikkers** University of Minnesota

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Harvey Goldstein** Bristol University

**Jacob P. K. Gross** Indiana University

**Eric M. Haas** WestEd

**Kimberly Joy Howard\*** University of Southern California

**Aimee Howley** Ohio University

**Craig Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Christopher Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Samuel R. Lucas** University of California, Berkeley

**Maria Martinez-Coslo** University of Texas, Arlington

**William Mathis** University of Colorado, Boulder

**Tristan McCowan** Institute of Education, London

**Heinrich Mintrop** University of California, Berkeley

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** University of Melbourne

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Noga O'Connor** University of Iowa

**João Paraskveva** University of Massachusetts, Dartmouth

**Laurence Parker** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Susan L. Robertson** Bristol University

**John Rogers** University of California, Los Angeles

**A. G. Rud** Purdue University

**Felicia C. Sanders** The Pennsylvania State University

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Kimberly Scott** Arizona State University

**Dorothy Shipps** Baruch College/CUNY

**Maria Teresa Tattó** Michigan State University

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**Cally Waite** Social Science Research Council

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Ed Wiley** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Arizona State University

**John Willinsky** Stanford University

**Kyo Yamashiro** University of California, Los Angeles

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

**Dalila Andrade de Oliveira** Universidade Federal de  
Minas Gerais, Brasil

**Paulo Carrano** Universidade Federal Fluminense, Brasil

**Alicia Maria Catalano de Bonamino** Pontifícia  
Universidade Católica-Rio, Brasil

**Fabiana de Amorim Marcello** Universidade Luterana  
do Brasil, Canoas, Brasil

**Alexandre Fernandez Vaz** Universidade Federal de  
Santa Catarina, Brasil

**Gaudêncio Frigotto** Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alfredo M Gomes** Universidade Federal de  
Pernambuco, Brasil

**Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva** Universidade  
Federal de São Carlos, Brasil

**Nadja Herman** Pontifícia Universidade Católica –Rio  
Grande do Sul, Brasil

**José Machado Pais** Instituto de Ciências Sociais da  
Universidade de Lisboa, Portugal

**Wenceslao Machado de Oliveira Jr.** Universidade  
Estadual de Campinas, Brasil

**Jefferson Mainardes** Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Luciano Mendes de Faria Filho** Universidade Federal  
de Minas Gerais, Brasil

**Lia Raquel Moreira Oliveira** Universidade do Minho,  
Portugal

**Belmira Oliveira Bueno** Universidade de São Paulo,  
Brasil

**António Teodoro** Universidade Lusófona, Portugal

**Pia L. Wong** California State University Sacramento,  
U.S.A

**Sandra Regina Sales** Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Elba Siqueira Sá Barreto** Fundação Carlos Chagas,  
Brasil

**Manuela Terrasêca** Universidade do Porto, Portugal

**Robert Verhine** Universidade Federal da Bahia, Brasil

**Antônio A. S. Zuin** Universidade Federal de São Carlos,  
Brasil