



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
SECRETARÍA ACADÉMICA  
UNIDAD 092, AJUSCO**

DOCTORADO en  
**Política**  
de los Procesos  
**Socioeducativos**



PROGRAMA EDUCATIVO  
DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

LÍNEA: CONFIGURACIÓN HISTÓRICA DE LOS PROCESOS  
SOCIOEDUCATIVOS

**SIGNIFICACIONES DE LOS JÓVENES ESTUDIANTES DE ENP 7  
HACIA LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: TENSIONES Y RUPTURAS.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
DOCTOR EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

**P R E S E N T A:**  
**JESÚS EDUARDO NAVA ORTEGA**

**ASESORA:**  
DRA. MÓNICA LOZANO MEDINA

**COMITÉ TUTORAL:**  
DR. ANDRÉS LOZANO MEDINA  
DRA. MARGARITA BEATRIZ MATA ACOSTA

**LECTORES:**  
DRA. MARÍA TERESA BARRÓN TIRADO  
DRA. LETICIA ROCHA HERRERA

ESTA TESIS FUE FINANCIADA CON UNA BECA DEL SISTEMA NACIONAL DE  
POSGRADOS DE SECIHTI

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE 2025.



Ciudad de México, a 08 de septiembre de 2025

## DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen de Grado de **NAVA ORTEGA JESUS EDUARDO** con matrícula **210928014**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: "**SIGNIFICACIONES DE LOS JÓVENES ESTUDIANTES DE ENP 7 HACIA LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: TENSIONES Y RUPTURAS**". Para obtener el Título del **DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS**

Jurado	Nombre
Presidente	<b>DR. ANDRES LOZANO MEDINA</b>
Secretario	<b>DRA. MONICA LOZANO MEDINA</b>
Vocal	<b>DRA. MARGARITA BEATRIZ MATA ACOSTA</b>
Suplente 1	<b>DRA. MARÍA TERESA BARRÓN TIRADO</b>
Suplente 2	<b>DRA. LETICIA ROCHA HERRERA</b>

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y del egresado, se determina la fecha de examen para:

**el miércoles 15 de octubre de 2025 a las 1:00 pm**  
**EXAMEN PRESENCIAL**

Atentamente  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

**ANDRES LOZANO MEDINA**  
RESPONSABLE DEL DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

Cadena Original:

||1557|2025-09-05 17:03:00|092|210928014|NAVA ORTEGA JESUS EDUARDO|P|DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS|4|M|3|13|SIGNIFICACIONES DE LOS JÓVENES ESTUDIANTES DE ENP 7 HACIA LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: TENSIONES Y RUPTURAS|DR.|ANDRES LOZANO MEDINA|DRA.|MONICA LOZANO MEDINA|DRA.|MARGARITA BEATRIZ MATA ACOSTA|DRA.|MARÍA TERESA BARRÓN TIRADO|DRA.|LETICIA ROCHA HERRERA|2025-10-15|13:00|1327|2|FnG5QhRsjN|

Firma Electrónica:

KTJ1rxQPa2ued2FZZpimYBirmiGJA7yQOV7hTzakt3VhTgvj|bd|DfvrRegxRshNvYA2KErYmzRA8WZtnvxAyuEUOcTO01uSyGIWq b4qtKPoc4MMm0VCrpkN1vRHbT5PN9R7Sktib8qVpm3R6UiuEuIXg8NZY7saYuA0pBCQGfuyjwzvHu4HcIeep6IO+/0Rj|1ZU 01RYQVAg9inQQzeALF04TnyHcp3zTUDgFSbxVaMpKdk9|VQxgGMRIrkj|5b2nYocxPLTabYNTCevl1my5S6PsKYMW09MybS G1hVujUVN5z06WOz8kPQc6n8Os24v5zU6fFu09KdwRNj|blmo88atLV4dII5/OA61XQ6mYFLuBB++Y/SDot5jk92DXOLDLbVYD DQYbA0tEOqVfhDguCw1h0rB8koKKKacjfOpKuyZ01FFQdxZ+Nz1UStGaCbWWWzrdrVlqeu8sjDRMIVxc5Lklgu8StoAvwLlalncI 9224Sou6XwFkdtzhSa4F5VBIEOLe0Yd38+tUzNdcRO4R8le9Zevs+Q2oHwylJcIAZtB1bqr77|9/sjBKmqKS6SPMdeHWWWSixQPv Yj9cwm/Yub5ORWDbs5VEjtQBhr5PyYt3WX5CSq+AdeTyErhmil1L8teg6atpkOZG8a1E7fR0h2j4XGmUQgmM1PQbk=

Fecha Sello:

2025-09-08 13:08:27



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-1 y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.

Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx



**2025**  
Año de  
**La Mujer**  
**Indígena**

## **Agradecimientos.**

A veces uno no se da cuenta del camino recorrido hasta que vuelve la mirada atrás. Estos cuatro años en el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos no fueron solo un trayecto académico, sino también un proceso de desarrollo personal, entre lecturas que incomodan, aulas que despiertan, silencios que invitan a pensar y encuentros que transforman, aprendí a mirar la educación desde otras ópticas, reconociendo que la política no es ajena a quienes día a día habitan la escuela, sino que se entreteje con sus voces, sus gestos, sus ausencias y sus luchas. Este trabajo, aunque escrito por una sola persona, está hecho de muchas manos, muchos rostros y muchos afectos.

En primer lugar, quiero agradecer y reconocer a la Dra. Mónica Lozano Medina, quien con paciencia, claridad y sensibilidad supo acompañarme en cada uno de mis pasos. No solo fue asesora, sino también brújula en los momentos de mayor incertidumbre. Sus palabras, siempre justas, me alentaron a profundizar, cuestionar y sostener una mirada crítica, sin perder el compromiso ético con quienes son el centro de esta investigación.

Asimismo, agradezco con respeto y cariño a quienes integraron el comité tutorial: el Dr. Andrés Lozano Medina, la Dra. Margarita Beatriz Mata Acosta, la Dra. María Teresa Barrón Tirado y la Dra. Leticia Rocha Herrera. Cada comentario, observación o sugerencia que me compartieron fue un acto de generosidad intelectual que enriqueció este trabajo de manera significativa. Gracias por leerme con atención y por impulsar siempre una reflexión más honda.

Por otro lado, sé que nada de esto habría sido posible sin el amor y la compañía de mi familia. A mis padres, Lucina Ortega Ramírez y Basilio Sánchez González, les debo no solo la posibilidad de estudiar, sino el sentido profundo de hacerlo. Su ejemplo de vida, su esfuerzo cotidiano y su confianza silenciosa me han acompañado en cada paso. A mi esposa, Gabriela Elizabeth Olvera Cruz, le agradezco mucho más de lo que estas líneas pueden expresar, su abrazo en los días difíciles, su palabra oportuna, su paciencia en los días de escritura y su fe

incondicional en mí fueron sostén cuando todo parecía desordenarse. Este logro también es tuyo.

En este proceso, también quiero agradecer a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por el apoyo brindado a través del financiamiento de este proyecto. El respaldo institucional no solo permitió el desarrollo técnico de esta investigación, sino que también es un reflejo del compromiso por seguir apostando por la producción de conocimiento humano, situado y con sentido social. Reconocerlo aquí es un acto de justicia y gratitud.

Finalmente, aunque no pueda nombrarlos a todos, hay muchas personas: compañeras y compañeros de generación, docentes, jóvenes entrevistados, amigas y amigos entrañables que me dieron aliento cuando flaqueé, que me compartieron lecturas o que simplemente estuvieron ahí. A todas esas presencias que hicieron menos solitario este trayecto, gracias por caminar conmigo.

# Índice

Introducción.....	6
<b>Problematización.....</b>	<b>8</b>
<b>Los hechos: Primeras expresiones de los jóvenes sobre la escuela.....</b>	<b>9</b>
<b>Las políticas educativas frente a las expectativas de los estudiantes.....</b>	<b>13</b>
<b>Pregunta de investigación y Objetivos.....</b>	<b>16</b>
<b>Capítulo 1. Del ser joven a jóvenes estudiantes.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 Acercamiento sobre “ser joven”.....</b>	<b>22</b>
<b>1.2 Jóvenes estudiantes.....</b>	<b>35</b>
<b>1.3 Jóvenes estudiantes: una mirada desde el paradigma de la diversidad.....</b>	<b>42</b>
<b>Capítulo 2. Hacia la revisión de políticas educativas en la ENP.....</b>	<b>50</b>
<b>2.1 Punto de partida. La política educativa como eje articulador.....</b>	<b>52</b>
<b>2.2 Los contextos: rumbo al escenario de la Institución educativa.....</b>	<b>60</b>
<b>2.3 La Escuela Nacional Preparatoria.....</b>	<b>65</b>
<b>Capítulo 3. Ruta metodológica.....</b>	<b>82</b>
<b>3.1 Sobre la investigación.....</b>	<b>84</b>
<b>3.2 Dimensiones y fases de la investigación.....</b>	<b>93</b>
<b>3.3 El proceso de indagación en campo.....</b>	<b>98</b>
<b>Capítulo 4. Los jóvenes estudiantes de la ENP 7.....</b>	<b>107</b>
<b>4.1 Caracterización de los estudiantes. Una mirada desde la diversidad.....</b>	<b>109</b>
<b>4.1.1 Dimensión socioeconómica.....</b>	<b>109</b>
<b>4.1.2 Dimensión Académica.....</b>	<b>115</b>
<b>4.1.3 Dimensión de intereses juveniles.....</b>	<b>119</b>
<b>4.2 Análisis transversal: Motivaciones para el estudio, programas de apoyo y vida escolar.....</b>	<b>124</b>
<b>4.2.1 Motivaciones para el estudio.....</b>	<b>124</b>
<b>4.2.2 Programas de apoyo.....</b>	<b>128</b>
<b>4.2.3 Vida Escolar.....</b>	<b>130</b>
<b>Capítulo 5. Significaciones de los jóvenes estudiantes de la ENP 7.....</b>	<b>134</b>
<b>5.1 Exploración de dimensiones clave en la experiencia escolar.....</b>	<b>137</b>
<b>5.2 Las tensiones y rupturas.....</b>	<b>158</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>169</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>185</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>191</b>

## **Introducción.**

La escuela, más que un espacio de aprendizaje formal es un escenario complejo donde convergen múltiples agentes, intereses y relaciones. En ella se entrecruzan expectativas juveniles, disposiciones normativas, prácticas docentes, vínculos sociales y proyectos institucionales que, en conjunto, configuran experiencias diversas. Para muchos jóvenes, la experiencia educativa no se limita a un trámite institucional, sino que se convierte en un proceso donde se negocian identidades, se forjan relaciones sociales y se construyen visiones de futuro. En este entramado, las políticas educativas y los marcos normativos juegan un papel relevante, aunque no exclusivo, pues también inciden factores culturales, económicos y familiares que amplían y, en ocasiones, tensan la vida escolar cotidiana.

Este trabajo se adentra en las voces de los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) número 7 “Ezequiel E. Chávez”, explorando cómo construyen sus significaciones en torno a su experiencia escolar. La construcción del trabajo comenzó con conversaciones informales, que denominamos “pláticas de pasillo”, en las que se revelaron las problemáticas y percepciones que los jóvenes tienen sobre la institución. Estas dinámicas desarrollan tanto las motivaciones y aspiraciones que los impulsan como los obstáculos y desencuentros que enfrentan. Estas conversaciones nos llevaron a un cuestionamiento que fue clave para iniciar nuestra investigación ¿Qué significa ser estudiante en un sistema que no siempre dialoga con las realidades de quienes lo habitan?

Entendemos a las significaciones desde los aportes de Ferdinand De Saussure (1916), Roland Barthes (1964) y Clifford Geertz (1973), afirmamos que no son solo construcciones semánticas o lingüísticas, sino que son procesos sociales y simbólicos que reflejan cómo las personas experimentan su realidad y las relaciones en las que participan. La escuela, en este sentido, se convierte en un escenario donde los jóvenes no solo adquieren conocimientos, sino que también atribuyen significados en función de sus interacciones con pares, docentes y la institución en su conjunto. Las significaciones, concebidas como representaciones colectivas, permiten interpretar cómo los jóvenes atribuyen valor, sentido y propósito a su

experiencia educativa.

Desde esta perspectiva, concebimos a los jóvenes estudiantes como sujetos plurales y diversos, alejándonos de visiones estandarizadas que homogeneizan las trayectorias estudiantiles. Ser joven no es únicamente una cuestión biológica o etaria, sino una experiencia socialmente situada, atravesada por factores como la clase social, el género, la identidad cultural y las condiciones socioeconómicas. Cada estudiante vive su juventud desde un contexto particular, y estas experiencias no siempre encajan con las expectativas normativas de las políticas educativas. Nuestra investigación busca capturar estas vivencias diversas, visibilizando las tensiones entre el ideal del “buen estudiante” y las experiencias reales de los jóvenes en la ENP.

En cuanto a la política educativa, retomamos las perspectivas de Ball (1994, 2012), Mainardes (2015), Tello (2015), González (2022) y Lozano (2022). No entendemos las políticas como conjuntos de directrices fijas, sino como procesos dinámicos que involucran a múltiples actores y se materializan en contextos específicos. Estas políticas no solo regulan el comportamiento institucional, sino que proyectan visiones sobre lo que debería ser un estudiante ideal y una escuela funcional. Sin embargo, estas visiones no siempre dialogan con las realidades de los jóvenes, lo que genera tensiones que exploramos a lo largo de esta investigación.

Es importante destacar que no nos enfocamos en cómo se implementan estas políticas ni en un análisis normativo; más bien, las concebimos como un contexto que influye y delimita el tipo de estudiante que se espera formar. Nuestra intención es interpretar en qué medida estas expectativas distan de las significaciones que los jóvenes estudiantes construyen sobre su experiencia escolar

El interés por las significaciones de los jóvenes estudiantes de bachillerato nos llevó a reconocer que, más allá de los contenidos curriculares, ellos construyen sus propias narrativas sobre lo que significa ser estudiante en un entorno que a menudo no dialoga con sus realidades. Aquí es donde surge el núcleo del problema que orienta nuestra investigación y que a continuación se presenta.

## **Problematización.**

Identificamos una “tensa y contradictoria relación entre los jóvenes y la escuela” (Miranda, 2012, p. 71), que se manifiesta como una brecha significativa entre las expectativas, necesidades e intereses de los estudiantes y las demandas de la institución escolar. Si bien esta problemática no es nueva, adquiere relevancia al considerar que los jóvenes representan un sector significativo de la población en México, el cual, además de su magnitud, concentra los porcentajes más altos de problemáticas sociales y educativas.

Nuestro problema de investigación se enfoca en comprender las significaciones que los jóvenes construyen sobre la institución escolar. Reconocemos que cada sociedad, a través de su diversidad, configura formas particulares de vivir y experimentar la juventud. Estas vivencias varían según factores geográficos, económicos, políticos, sociales, educativos y culturales, generando así un “tipo de joven” diferente en cada contexto. Incluso dentro de un mismo país, la juventud se vive de múltiples maneras, lo que provoca que las relaciones y problemáticas en los procesos socioeducativos sean merecedoras de atención política, ya que implican conflictos de poder, regulaciones sociales y espacios de deliberación entre los actores que participan en la educación.

Para dimensionar la relevancia de este sector, los datos del INEGI (2022b) estiman que en México existen 37.8 millones de jóvenes, lo que representa el 30% de la población total. Sin embargo, apenas 2.9 millones de estos completan su educación media superior en cualquiera de sus modalidades (INEGI, 2019), lo que equivale a un 7.67 % del total de jóvenes en el país. Esta situación cobra especial importancia, ya que la conclusión de este nivel educativo es un requisito para ingresar al mercado laboral, según la reforma constitucional publicada en el Diario Oficial de la Federación el 9 de febrero de 2012.

Estos datos reflejan no solo la dificultad de acceso y permanencia en la educación media superior, sino también una discrepancia entre la entrada y la salida del sistema educativo, especialmente entre los sectores más vulnerables. Las

dificultades aumentan para aquellos jóvenes en desventaja social, quienes enfrentan limitadas oportunidades en los ámbitos de salud, trabajo y educación (Martínez, 2006).

En la revisión del estado del arte, encontramos que las investigaciones se han centrado en explorar la perspectiva de los docentes, enfocándose en los cambios derivados de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), implementada en 2008. Estas investigaciones indagan en el quehacer docente, la relevancia de la formación, la capacitación continua y la profesionalización de los maestros (Oviedo, Hernández, & Oviedo, 2016). Sin embargo, aunque existen estudios que abordan a los estudiantes, estos se limitan a datos socioeconómicos, familiares y académicos (Weiss, 2012b), sin profundizar en cuestiones fundamentales como: ¿Quiénes son los jóvenes? ¿Cómo perciben el mundo y a la institución escolar? ¿Cuáles son sus intereses y qué actividades realizan? ¿Qué esperan de los adultos, docentes, padres e instituciones escolares?

A partir de estas preguntas, hemos dividido la problematización en dos partes. La primera parte recupera las voces de los estudiantes mediante las pláticas de pasillo, lo que nos permitió identificar algunos hechos que reflejan las problemáticas que enfrentan. La segunda parte analiza las políticas educativas y su relación con las expectativas de los estudiantes, revisando cómo estas políticas abordan temas como la cobertura, el rezago y el abandono escolar. A pesar de los esfuerzos institucionales para mejorar estos aspectos, identificamos que los programas diseñados no responden completamente a las necesidades ni a las expectativas de los estudiantes, lo que genera una desconexión entre las políticas implementadas y las realidades vividas en el entorno escolar.

### **Los hechos: Primeras expresiones de los jóvenes sobre la escuela.**

Al ser una investigación que busca recuperar la voz de los jóvenes estudiantes, consideramos necesario obtener un panorama inicial de nuestra problemática para afinar y orientar mejor la metodología e instrumentos. Por ello, realizamos un primer acercamiento informal con los estudiantes, mediante preguntas no estructuradas,

en forma de charla, que buscaban entender y explorar la situación de este grupo social.

A estas conversaciones las denominamos pláticas de pasillo, las cuales tuvieron lugar entre agosto de 2022 y marzo de 2023 en dos momentos: el primero, en los meses de agosto y septiembre de 2022, con jóvenes recién egresados de bachillerato que en el ciclo escolar 2023 -1 iniciaban su educación superior en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón en las licenciaturas de comunicación y periodismo, derecho y sociología; el segundo momento fue durante febrero y marzo de 2023 , con estudiantes del último semestre de bachillerato en el CETIS 51 "José Ma. Morelos y Pavón" .

Con el fin de organizar y analizar las expresiones de los estudiantes, identificamos cuatro campos que reflejan las problemáticas, inquietudes y necesidades que estos jóvenes han experimentado.

#### ***A) Participación en actividades dentro de la institución escolar.***

Los estudiantes expresan que perciben una escasa o nula participación en la toma de decisiones dentro de la escuela. Esto provoca un rechazo hacia la institución, ya que su opinión no es considerada en temas relevantes para su formación. Las decisiones que afectan su experiencia educativa, como la mejora de instalaciones, la gestión de recursos bibliográficos o la organización de actividades, no incluyen su punto de vista.

Existen dos formas principales de participación identificadas:

*Participación en la toma de decisiones:* Se refiere a la posibilidad de involucrarse en aspectos como la mejora de las instalaciones, la elaboración de actividades educativas o las elecciones de representantes estudiantiles.

*Participación en actividades extracurriculares:* Comprende su intervención en eventos académicos, culturales o deportivos promovidos por la escuela. Sin embargo, desde la perspectiva de los estudiantes, estas actividades no siempre

coinciden con sus intereses.

### ***B) Brecha generacional de intereses***

Los estudiantes perciben que los adultos (directores, docentes, administrativos) desvalorizan su trabajo académico y, en algunos casos, su identidad personal. Señalan que sus docentes tienden a menospreciar las actividades que realizan, ya sea mediante comentarios sarcásticos, burlas frente al grupo o cuestionamientos sobre su estilo de vida, la música que escuchan y la forma en que se ven.

También comentan que la manera en que ellos ven y entienden el mundo diferente de la visión de los adultos, lo que genera tensiones por “no pensar igual” o “no ver las cosas de la misma manera”. Además, los intereses de los jóvenes son frecuentemente juzgados moralmente por las autoridades escolares, cuestionando, por ejemplo, sus gustos musicales, el contenido que consumen, las plataformas digitales que usan o el modo en que se comunican.

A pesar de que la convivencia escolar es promovida como una política educativa enmarcada en los artículos 1º y 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y el Protocolo para la convivencia armónica en planteles de educación media superior (2023), Los jóvenes identifican tensiones constantes con las figuras de autoridad.

### ***C) Poderes punitivos en la escuela***

Los estudiantes describen a los adultos de la institución (docentes, orientadores, tutores, prefectos, administrativos, subdirectores y directores) como figuras punitivas que ejercen su autoridad mediante gritos, sarcasmos, amenazas y malos tratos. Estas prácticas autoritarias, según los jóvenes, se enfocan en conductas modulares y hacen “difícil” la vida escolar. Aunque algunos estudiantes reconocen la existencia de docentes y orientadores empáticos, destacan que predominan las experiencias negativas.

Estas tensiones entre estudiantes y autoridades contribuyen al abandono escolar,

al generar un clima poco favorable para el desarrollo educativo (Guzmán & Moctezuma, 2023).

La percepción negativa hacia la institución se acentúa en la aplicación de reglas disciplinarias, que se ven como una búsqueda de obediencia forzada. Estas reglas, desde la perspectiva de los jóvenes, son “castrantes y poco claras” (Miranda, 2012, p. 77). Asimismo, se identifican a las figuras de autoridad como personas que consideran a los estudiantes flojos, sin intereses, sin futuro y pasivos, lo que los deja en un espacio de desolación (Martínez, 2006).

#### ***D) Intereses juveniles***

Identificamos que gran parte de las motivaciones de los jóvenes para asistir a la escuela no se basan en un interés formativo, sino en factores externos que están fuera del ámbito educativo. Estas motivaciones incluyen:

*Relaciones sociales:* La escuela es un espacio para convivir con amigos, compañeros y parejas.

*Acceso a becas:* Obtener una beca escolar que represente un ingreso mensual importante para el sustento de sus familias.

*Escapar de conflictos familiares:* Algunos estudiantes encuentran en la escuela una forma de distraerse de los problemas que enfrentan en casa.

Además, los jóvenes expresan una profunda incertidumbre respecto a su futuro. Muchos de ellos señalaron que no sabían qué carrera elegir y que su decisión final no estuvo influenciada por la orientación educativa brindada por la escuela, sino por factores externos que los llevaron a cuestionarse si realmente eligieron la profesión correcta.

Las experiencias y percepciones recopiladas en estas pláticas de pasillo reflejan las múltiples tensiones entre las expectativas de los estudiantes y las prácticas institucionales. La falta de participación, la brecha generacional, las figuras punitivas y las motivaciones externas evidencian un sistema educativo que no responde

plenamente a las necesidades de los jóvenes.

A partir de estos hallazgos, resulta pertinente analizar cómo las políticas educativas actuales buscan enfrentar problemáticas como el abandono y el rezago escolar, y en qué medida estas políticas logran responder a las expectativas que los estudiantes tienen sobre su experiencia educativa.

### **Las políticas educativas frente a las expectativas de los estudiantes.**

Una de las premisas fundamentales de esta investigación es que la política educativa diseña programas y actividades orientadas a satisfacer lo que se percibe como: las necesidades de los estudiantes.

Desde la década de 1990, la educación se posicionó como un elemento clave de modernización y calidad educativa (DOF, 1990). A lo largo de los distintos planos sexenales, el sistema educativo ha puesto énfasis en atender problemáticas relevantes desde la perspectiva gubernamental, tales como el abandono, el rezago y la eficiencia terminal. La educación media superior ha sido una prioridad en estas agendas, debido a que este nivel concentra los índices más altos de abandono escolar, como destacan los informes del INEE (2019a) y del INEGI (2021b). Además, los datos del CONEVAL (2021) revelan que la población de entre 16 y 21 años en situación de rezago aumentó de 3.7 millones en 2018 a 4.1 millones en 2020.

El abandono escolar ha sido abordado por los gobiernos a través de diversas estrategias. Sin embargo, aunque estas políticas buscan frenar el abandono, no resuelven las tensiones subyacentes entre las expectativas institucionales y las necesidades que los estudiantes tienen (Guzmán & Saucedo, 2007).

Las políticas educativas en México, al definir programas y actividades dirigidas a los estudiantes, promueven un modelo idealizado de joven que debe cumplir con estándares de comportamiento y rendimiento alineados con las expectativas institucionales. Sin embargo, este modelo no reconoce la diversidad social y cultural de los jóvenes ni las distintas realidades que configuran su experiencia educativa.

Esta falta de reconocimiento genera tensiones en la relación entre los estudiantes y las instituciones escolares, ya que no se toma en cuenta la pluralidad de identidades y contextos que atraviesan a la población juvenil.

Los testimonios recopilados en las pláticas de pasillo muestran un claro desencuentro entre los intereses de los jóvenes y las expectativas institucionales. Los estudiantes perciben que la escuela no valora sus opiniones ni las integra en la toma de decisiones que afectan su vida académica y social. Esta desconexión deja ver que las políticas educativas no logran considerar las motivaciones reales de los estudiantes, lo que contribuye a su desafección hacia la institución escolar.

La necesidad de fomentar una participación de los estudiantes en la construcción de su experiencia educativa es crucial para evitar que estos desencuentros se traduzcan en abandono escolar y falta de compromiso con su trayectoria formativa. En este contexto, la política educativa se convierte en un instrumento de intervención del Estado que busca equilibrar las tensiones sociales y asegurar la reproducción cultural, política y económica de la sociedad. Como señala Alvarado (2019), el Estado recurre a políticas públicas y mecanismos de control social para paliar las desigualdades y responder a las demandas de los distintos sectores sociales. Sin embargo, estas políticas también se manifiestan a través de estrategias de vigilancia y control que configuran relaciones de poder en los espacios educativos, como plantea Anzaldúa (2006). La política no se encuentra únicamente en los documentos oficiales, sino que se construye en la interacción cotidiana entre estudiantes, docentes, tutores.

La educación media superior no se limita a ser un espacio de aprendizaje formal; También es un lugar donde los jóvenes experimentan su sociabilidad, explorando aspectos lúdicos y emocionales que les permiten construir identidades y pertenencias colectivas. Weiss (2012a) subraya que, en estos espacios, los jóvenes no solo reproducen valores culturales, sino que también exploran nuevas formas de ser a través de la mediación con sus pares. La escuela, por tanto, tiene un doble rol: como espacio de transmisión cultural y como escenario donde se configuran significaciones sobre sí mismos y sobre sus relaciones con los otros.

Desde la perspectiva de Foucault (2002), la escuela puede interpretarse como un dispositivo de poder donde se entrelazan saberes y prácticas que producen y regulan tanto a los sujetos como a las instituciones. Las relaciones de poder no se ejercen de manera unilateral desde los bienes materiales, sino que se despliegan en los vínculos sociales y en las dinámicas de obediencia y mando que configuran las experiencias educativas. La institución escolar, a través de sus programas, reglas y discursos, responde a urgencias específicas y reproduce mecanismos de control y regulación en la vida cotidiana de los estudiantes.

Podemos observar que la mirada de la política educativa hacia los jóvenes estudiantes se realiza desde un enfoque adultocéntrico (Pérez & Valdez, 2012). Desde esta mirada de los adultos es que se prioriza aquello que consideran necesario para los jóvenes sin tomar en cuenta sus voces y experiencia. Hernández (2017) señala que pocas veces las políticas educativas responden a las necesidades reales de los estudiantes y, en cambio, tienden a imponer una visión que busca moldear a los jóvenes e integrarlos en la sociedad sin considerar sus intereses. En este contexto, la educación se presenta como la vía principal para “ser alguien”, orientando al estudiante hacia un futuro definido por las expectativas institucionales. Sin embargo, las pláticas de pasillo visibilizan que muchos jóvenes no encuentran en la escuela una respuesta a sus inquietudes, lo que genera tensiones entre lo que las políticas educativas proponen y las experiencias vividas por ellos

Estas tensiones, lejos de ser aisladas, reflejan las rupturas estructurales entre las políticas públicas y la realidad escolar. La falta de conexión entre las expectativas institucionales y las motivaciones de los estudiantes evidencia la necesidad de replantear el papel de la escuela en la construcción de significados para los jóvenes. En lugar de ser un espacio uniforme, la escuela debe reconocerse como un lugar de múltiples orientaciones, donde cada tipo de institución responde a contextos y necesidades específicas. La diversidad de experiencias escolares sugiere que la educación no puede concebirse como un modelo homogéneo, sino como un proceso que debe adaptarse a las distintas realidades juveniles.

A partir de la construcción de nuestra problematización es que surge nuestra pregunta de investigación y nuestros objetivos que orientan el texto.

### **Pregunta de investigación y Objetivos.**

Nuestra pregunta de investigación es:

¿Cuáles son las significaciones que los jóvenes estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria 7 “Ezequiel E. Chávez” construyen en torno a su experiencia escolar y cómo estas evidencian las tensiones y discrepancias con las políticas institucionales así mismo identificar de qué manera impactan en su sentido de pertenencia, motivación y percepción de los programas de apoyo?

#### *Objetivo General.*

Interpretar las significaciones que los jóvenes estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria 7 “Ezequiel E. Chávez” atribuyen a su experiencia escolar mediante un enfoque cualitativo. A partir de esta interpretación, se analizarán las tensiones entre sus expectativas y las normativas institucionales, además de las motivaciones, desafíos y relaciones que configuran su trayectoria en la escuela. Esto permitirá comprender cómo dichas percepciones reflejan las discrepancias entre las políticas educativas.

#### *Objetivos particulares*

Analizar las significaciones que construyen los jóvenes estudiantes de la ENP, en torno a su experiencia escolar, explorando los factores que impulsan su permanencia en la escuela, sus experiencias y expectativas académicas y personales

Examinar las tensiones y discrepancias que surgen entre las significaciones de los estudiantes y las políticas institucionales, identificando cómo estas influyen o afectan su vida escolar.

Analizar el impacto de estas tensiones en el sentido de pertenencia, la motivación

para el estudio y la percepción de los programas de apoyo por parte de los estudiantes, con el fin de comprender su relación con el entorno escolar.

Para responder a nuestra pregunta de investigación y alcanzar nuestros objetivos hemos organizado nuestro estudio en torno a tres dimensiones que permiten explorar las significaciones desde diversos ángulos:

*Motivación para el estudio:* En esta dimensión, indagamos en la trayectoria académica y las expectativas de los estudiantes. Nos interesa comprender qué significa para ellos ser joven y ser estudiante, las motivaciones que los llevan a estudiar en la ENP, así como las posibles causas de abandono escolar o rezago educativo. Además, buscamos identificar cómo la institución los prepara para el campo laboral. Aquí analizamos cómo las políticas educativas impactan este aspecto, especialmente aquellos que buscan evitar la deserción, el rezago o cualquier obstáculo en la trayectoria escolar de los jóvenes.

*Programas de apoyo:* En esta dimensión, nos enfocamos en la percepción que los estudiantes tienen sobre las campañas, programas o actividades que realizan la institución para apoyar su formación. Consideramos políticas como las tutorías, la orientación profesional, y campañas contra el consumo de sustancias, el acoso y la promoción de la diversidad y la sexualidad. Queremos comprender cómo estas iniciativas impactan en la formación integral de los jóvenes y en su experiencia en la institución.

*Vida escolar:* Esta dimensión se orienta a explorar las relaciones sociales que los estudiantes establecen con sus pares y con los adultos que forman parte de la institución, como docentes, administrativos y directivos. Nos interesa saber cómo perciben a la escuela más allá de lo académico, reconociéndola como un espacio donde pasan la mayor parte de su día.

El trabajo que presentamos se diferencia de otras investigaciones, al poner en el centro las voces y experiencias de los estudiantes, en lugar de basarnos exclusivamente en análisis normativos, buscamos rescatar las perspectivas de los

jóvenes sobre su vida escolar e indagar cómo interpretan las políticas educativas desde sus propias vivencias. Esta aproximación nos permite no solo identificar las tensiones entre las expectativas institucionales y las experiencias estudiantiles, sino también dar visibilidad a las significaciones que los jóvenes construyen sobre la escuela. Al escuchar y valorar estas voces, pretendemos abrir un espacio de reflexión crítica sobre las políticas educativas y su capacidad para responder a las necesidades reales de los estudiantes.

La perspectiva cualitativa adoptada en esta investigación se enmarca en la fenomenología y en la sociología de la experiencia, lo que permite aproximarnos a las vivencias de los estudiantes desde sus propios significados. Esta mirada se apoya en las propuestas de Alfred Schütz (1993), quien plantea que la experiencia social solo puede comprenderse desde la subjetividad de quienes la viven, así como en los aportes de Larrosa (2006), quien reivindica la experiencia como una categoría epistemológica para pensar lo educativo. En esta misma línea, se retoman las ideas de François Dubet (1994), cuya sociología de la experiencia que nos permite entender cómo los sujetos construyen significaciones a partir de sus trayectorias, su participación en las instituciones y las contradicciones que enfrentan en ellas. Con base en estos marcos, el trabajo de campo se orientó a recuperar los relatos y percepciones de los jóvenes, entendiendo que su voz no es un añadido metodológico, sino el centro mismo de toda interpretación posible.

En diálogo con esta perspectiva, se integran también los planteamientos de Ball (1990, 1994, 2012), Tello (2015) y Mainardes (2015), cuyas reflexiones sobre la política educativa aportan herramientas para comprender cómo se traduce en prácticas, resistencias y disputas al interior de las instituciones. A través de sus enfoques es posible analizar la manera en que las políticas son apropiadas, reinterpretadas o incluso ignoradas por los actores escolares. En este caso particular, el análisis se sitúa en la Escuela Nacional Preparatoria número 7 “Ezequiel A. Chávez”, donde se llevó a cabo el trabajo de campo.

La interpretación de las significaciones construidas en torno a las tres dimensiones de análisis, que son motivaciones para el estudio, programas de apoyo institucional

y vida escolar, permite comprender con mayor profundidad los efectos concretos que las políticas educativas generan en la experiencia estudiantil. Al mismo tiempo, abre la posibilidad de reflexionar sobre nuevas formas de diseñarlas, considerando las voces y vivencias de quienes las transitan día a día. En coherencia con esta perspectiva, la tesis se estructura en cinco capítulos, los cuales se describen a continuación.

El capítulo 1, titulado Del ser joven a jóvenes estudiantes, ofrece una reflexión en torno a la construcción social de la juventud y su vínculo con la identidad estudiantil. En él se exploran las categorías “ser joven” y “ser estudiante”, analizando cómo se configuran desde una perspectiva de diversidad. A través de este análisis, se reconoce que la experiencia de ser joven estudiante es plural y está atravesada por múltiples factores sociales, económicos y culturales. El capítulo sienta así las bases conceptuales necesarias para comprender las significaciones que las y los jóvenes otorgan a su experiencia educativa.

En el capítulo 2, Hacia la revisión de políticas educativas en la ENP, se aborda el papel de la política educativa como eje articulador de las prácticas institucionales. Se profundiza en los contextos en los que estas políticas se desarrollan y en la forma en que se concretan dentro de la Escuela Nacional Preparatoria, a través de programas y normativas. Este análisis permite identificar las tensiones que emergen entre las expectativas institucionales y las vivencias de los estudiantes, explorando cómo las políticas proyectan un tipo ideal de sujeto escolar y qué efectos generan al interior de la comunidad educativa.

El capítulo 3, Ruta metodológica, describe el recorrido seguido para llevar a cabo la investigación. Se explican las fases del trabajo de campo, los instrumentos empleados y los criterios de selección de la población de estudio. Se presentan las tres dimensiones que estructuraron el análisis: motivación para el estudio, programas de apoyo y vida escolar. Estas dimensiones ofrecieron un marco claro para comprender cómo se recopilaron y analizaron los datos, permitiendo al mismo tiempo recuperar la diversidad de voces que componen la experiencia estudiantil.

En el capítulo 4, Los jóvenes estudiantes de la ENP 7, se exponen los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo, particularmente del cuestionario aplicado. Este apartado permite acercarse a las características de las y los estudiantes participantes, reconociendo su heterogeneidad. Además, el análisis de los resultados permite comenzar a vislumbrar las relaciones escolares que revelan tensiones y rupturas con la institución, abriendo la posibilidad de reflexionar sobre los límites y alcances de las políticas educativas en la formación de los jóvenes.

Finalmente, el capítulo 5, Significaciones de los jóvenes estudiantes de la ENP, se enfoca en las significaciones colectivas construidas por las y los estudiantes a partir de sus testimonios en el grupo focal. La sesión, realizada el 17 de abril de 2024, permitió identificar motivaciones, obstáculos y percepciones vinculadas con su vida escolar. Este último capítulo complementa los hallazgos del cuestionario y aporta una mirada más cercana a las significaciones que los jóvenes construyen al transitar por la preparatoria.

Comprender las significaciones que las y los jóvenes estudiantes construyen sobre su experiencia escolar exige adentrarse en la forma en que se configuran sus identidades, tanto desde la perspectiva de la juventud como del ámbito educativo. Este acercamiento implica preguntarse qué significa ser joven en la actualidad y cómo esta etapa de la vida se entrelaza con el papel que se les asigna como estudiantes. Por ello, el capítulo 1 se centra en estas categorías, explorándolas desde una mirada plural que reconoce la diversidad de trayectorias, contextos y sentidos que les atraviesan. Esta reflexión inicial no solo enmarca teóricamente la investigación, sino que también ofrece claves para interpretar las voces que emergen a lo largo del trabajo y comprender con mayor profundidad las dinámicas que configuran su tránsito por la escuela.

## **Capítulo 1. Del ser joven a jóvenes estudiantes.**

Tratar el tema de la juventud implica abordar una realidad compleja y multifacética, que ha sido objeto de reflexión académica durante décadas (Miranda, 2012). En este contexto, el concepto de ser joven ha experimentado transformaciones a lo largo del tiempo y se encuentra profundamente vinculado con las dinámicas sociales, culturales, geográficas, económicas y políticas de cada época.

Tradicionalmente, la noción de juventud se ha asociado con el tránsito de la niñez a la adultez, identificado por hitos como la incorporación al mundo laboral, la independencia financiera o la formación de un hogar propio. No obstante, esta transición dista de ser lineal y ha estado sujeta a tensiones y desafíos constantes, especialmente en contextos donde estas condiciones se ven modificadas por desigualdades estructurales.

Este capítulo se compone de tres apartados. El primero, titulado *Acercamiento sobre ser joven*, aborda la categoría de juventud como una construcción social, histórica y cultural que adquiere significados diversos según el tiempo y el contexto en que se sitúe. En este apartado se recuperan algunos enfoques teóricos que reflexionan sobre el significado de ser joven, destacando dos perspectivas en particular. Por un lado, quienes interpretan esta etapa desde dimensiones biológicas, psicológicas y socioculturales, y por otro, quienes la analizan a partir de las tensiones intergeneracionales. Es desde esta última perspectiva, representada en los trabajos de Bourdieu (2002), Weiss (2012b) y Guzmán y Saucedo (2007), que se posiciona esta investigación.

En este apartado, mostramos que no existe un único tipo de juventud, y que sus experiencias y desafíos pueden variar significativamente según factores como el género, la etnia, la clase social, la orientación sexual y la ubicación geográfica. Estas diferencias contribuyen a la diversidad de las experiencias juveniles y deben ser consideradas en cualquier discusión sobre la juventud.

Se aborda en un segundo momento *ser jóvenes estudiantes*, una cuestión fundamental relacionada con los jóvenes y la educación, pues a menudo, se asume

que ser joven y ser estudiante van de la mano, sin embargo, las tensiones o retos que esto enfrenta es uno de los posicionamientos que mostraremos a lo largo de este apartado

Se destaca la importancia de comprender la dimensión subjetiva de las experiencias de los estudiantes. Este enfoque reconoce que los estudiantes no son un grupo uniforme y enfatiza la necesidad de darles voz y entender sus vivencias en la escuela.

Además, se considera que la escuela desempeña un papel fundamental en la vida de los jóvenes estudiantes, no solo en el ámbito académico, sino también en su identidad y relaciones con otros jóvenes. Los procesos de subjetivación, donde los jóvenes reflexionan sobre sí mismos y sus compañeros, son cruciales en la construcción de la identidad estudiantil.

Por último, se presenta el apartado *Jóvenes estudiantes: una mirada desde el paradigma de la diversidad*, en este apartado se discute como desde diversos enfoques como: lo económico, lo social, lo geográfico, lo histórico, lo educativo, etc., se puede mirar a los jóvenes, por ello es que no podemos quedarnos con un “tipo”, sino verlos desde la diversidad en la cual se encuentran.

### **1.1 Acercamiento sobre “ser joven”.**

Al aproximarnos a las construcciones teóricas sobre el ser joven, observamos que gran parte de la literatura enfatiza aspectos de índole biológica o bien concibe a la juventud como un periodo de transición entre la niñez y la adultez. Esta etapa suele estar caracterizada por procesos de formación y preparación, en los que se espera que los jóvenes concluyan su educación escolar, se incorporen al mundo laboral, dejen el hogar familiar y formen sus propios espacios de vida, además de avanzar de una situación de dependencia económica hacia la independencia financiera. Sin embargo, en muchos de estos enfoques se omite que dichos procesos de transición rara vez se desarrollan de manera lineal y que históricamente han estado atravesados por múltiples tensiones y desafíos. (Belardini, 2000).

Realizar un acercamiento a la pregunta ¿qué es ser joven? no es tarea sencilla. Las y los jóvenes forman parte de una amplia diversidad de culturas, subculturas y tribus urbanas (Arce, 2008), y habitan contextos geográficos, sociales y familiares profundamente distintos entre sí. Además, como señala Touraine (2005), no se puede pasar por alto la dimensión cultural que atraviesa sus experiencias. Esta complejidad impide establecer un perfil único o un manual que defina a la juventud. Sin embargo, lo que sí es posible es construir una aproximación que permita comprender quiénes son, qué desafíos enfrentan y cómo se expresan en sus contextos.

A menudo, la juventud ha sido definida de manera tácita como el periodo de la vida en el que una persona deja de ser vista como un niño, pero aún no ha sido reconocida plenamente con el estatus y las responsabilidades de un adulto (Souto, 2007). Esta etapa de transición, desde la dependencia infantil hacia una relativa autonomía, está atravesada por expectativas sociales que delimitan lo que se permite, lo que se prohíbe y lo que se exige. Se espera, por ejemplo, que los jóvenes comiencen a tomar decisiones propias en torno a sus amistades, formas de entretenimiento, pertenencia a grupos, trayectorias educativas y laborales, con el propósito de avanzar hacia formas de vida más autónomas.

La postura que se asume en esta investigación no concibe a la juventud como un estado natural o puramente biológico, sino como una categoría social en permanente construcción. En este sentido, los roles que se asignan, las expectativas que se proyectan y las experiencias que se viven en esta etapa son resultado de relaciones de poder, de discursos sociales y de estructuras que moldean lo que significa ser joven en cada tiempo y lugar.

Partimos de la revisión multifacética que Bourdieu (1990) realiza sobre la noción de juventud, en la que destaca que esta categoría adquiere significados diversos según el contexto social e histórico en el que se inscribe. Lejos de ser una definición fija o universal, la juventud es una construcción atravesada por múltiples dimensiones que se expresan en distintos planos.

En primer lugar, desde una perspectiva sociológica, el término establece ciertos límites etarios que contribuyen a la producción de sujetos sociales identificados con prácticas culturales particulares. En segundo lugar, en el ámbito cultural, la juventud se vincula con la generación de dinámicas sociales que regulan las relaciones entre quienes son considerados jóvenes y quienes ocupan posiciones adultas. Estas relaciones construyen marcos de referencia que influyen en la manera en que se conciben la educación, el trabajo y la participación social. Finalmente, en una concepción biológica, la juventud no se reduce únicamente a un dato objetivo. Si bien la edad puede entenderse como una condición biológica, esta se encuentra constantemente moldeada por las normas sociales que le atribuyen significados y usos específicos dentro de la vida de las personas.

Retomamos parte de las ideas de Bourdieu (2002) para poder definir a la juventud como una construcción histórica y social que varía según los contextos. No es una etapa de vida fija con características universales, sino un concepto relacional que se define en oposición a otras etapas, como la adultez. Esta construcción de la juventud es dinámica, moldeada por las estructuras de poder y las luchas sociales que se dan en cada sociedad y por supuesto en cada época temporal.

En cada contexto, ya sea cultural, social o histórico, la juventud adquiere significados diversos y se ve influenciada por las expectativas y normativas que impone la sociedad. Las luchas y resistencias al interior de un grupo social también desempeñan un papel crucial en la forma en que se entiende y se vive esta etapa, lo cual puede dar lugar a percepciones muy distintas. Por ejemplo, en sociedades marcadas por movimientos de resistencia, la juventud puede ser vista como símbolo de cambio, mientras que en contextos más conservadores suele ser percibida como una fase de transición que requiere control y vigilancia.

Bourdieu (2000) plantea que los jóvenes se encuentran inmersos en disputas por el poder frente a las personas adultas. Asimismo, advierte que durante esta etapa se vuelve visible una tensión constante entre lo biológico, lo psicológico y lo sociocultural. Para él, la juventud constituye una concepción predefinida que busca delimitar un periodo de edad en el cual se espera que se cumplan determinadas

expectativas. Sin embargo, no siempre se le ha reconocido como un actor social con autonomía y agencia.

Explorar el discurso sobre la juventud a lo largo del tiempo no implica la búsqueda de un punto de origen definitivo, sino más bien situar históricamente su aparición y transformación. En este sentido, Foucault (1996) propone entender la juventud como una noción discursiva, es decir, como un acontecimiento que irrumpe, nombra lo que antes no había sido dicho y transforma lo que puede ser visto, pensado y enunciado. Esta perspectiva permite rastrear las condiciones sociales, históricas y culturales que hacen posible la emergencia del concepto de juventud en momentos específicos, revelando así los marcos que le otorgan sentido y legitimidad.

### **El discurso sobre juventud.**

El discurso sobre juventud, tal como lo entendemos en la sociedad moderna, es una construcción histórica que ha evolucionado a lo largo de los siglos. Ubicamos que emerge en las sociedades medievales europeas, la falta de un término específico para describir esta etapa de la vida refleja una ausencia de reconocimiento de la juventud como una categoría social distinta. Este hecho sugiere que esta noción como una fase particular de desarrollo humano es un producto de procesos históricos y culturales específicos que surgieron con la modernidad, particularmente en el contexto de la sociedad industrial.

Explorar el discurso sobre la juventud implica analizar cómo se ha construido y transformado esta categoría a través del tiempo y en distintos contextos sociales. En las sociedades modernas, la juventud ha adquirido significados que van más allá de una simple etapa de vida, convirtiéndose en un símbolo de dinamismo, cambio, y a menudo, de tensión social. Comprender cómo y por qué se ha formado esta noción en la sociedad contemporánea requiere dar un vistazo a los procesos históricos que han moldeado nuestra comprensión de lo que significa ser joven.

Como ya mencionamos, la aparición del discurso sobre la juventud en el marco de la transformación de las sociedades de Europa Occidental (Erazo, 2009), surgen como una respuesta a los cambios sociales que tuvieron lugar durante el desarrollo

del capitalismo. Aquí queremos aclarar algo, y es que no podemos negar que a lo largo de la historia han existido sujetos con edades jóvenes, sin embargo, queremos construirlos desde el momento en que la misma juventud es vista por los adultos como una fase específica de la vida, en donde tanto sociedad como cultura imponen ciertas expectativas y demandas que los jóvenes deben cumplir para encajar en un ideal particular.

La noción de la juventud surge en el marco de la evolución de las sociedades europeas occidentales, como una consecuencia de los cambios sociales que se daban en el origen del capitalismo. De esta manera, la juventud burguesa se manifiesta inicialmente en el contexto de la vida burguesa en el siglo XVIII, Musgrove (1964) plantea que el término "juventud" fue introducido por Rousseau en 1762, cuando observó cómo sastres, impresores y maestros se dirigían a un grupo etario específico: los sujetos jóvenes, que no eran ni adultos ni niños.

La juventud como categoría social comenzó a tomar forma y reconocimiento como una etapa específica en el desarrollo individual, desde una perspectiva psicológica, a partir de situaciones que implicaban su integración a la sociedad. A medida que esto ocurrió, se desarrollaron tanto legislaciones como normas sociales que delinearon lo que llegó a entenderse como "juventud". Un ejemplo de ello nos dice Erazo (2009) se encuentra en la legislación industrial del siglo XIX que definió a los individuos jóvenes como aquellos de edades comprendidas entre los 13 y los 18 años, introduciendo medidas de protección especiales. Sin embargo, la noción de protección solo se aplicaba a jóvenes burgueses, creando una distinción entre ellos y el mundo adulto y la vida social.

Los jóvenes de clases altas, que solían ser cuidados por personas de clases sociales más bajas, ahora eran "protegidos" de su influencia, y esta protección se centraba en el entorno familiar, una institución social que, con los discursos de la juventud tuvo cambios significativos, Patiño (2009) menciona que "la sociedad moderna, al crear la categoría social de juventud, igualmente debía hacerse cargo de la creación de instituciones que permitieran tal desarrollo, para lo cual se reconfiguró la familia y la educación" (pág. 79).

La construcción de la condición juvenil está profundamente vinculada con las necesidades de las naciones capitalistas de asegurar la continuidad de su sistema económico y social, basado en los procesos de industrialización (Erazo, 2009). Para lograrlo, se expandió y fortaleció el sistema educativo, que se estructuró sobre la base de un modelo familiar conocido como la "familia nuclear". Este modelo promovió un entorno de crianza y educación donde los jóvenes podían ser preparados de manera adecuada para cumplir con los roles necesarios en una sociedad industrializada.

En este contexto, se desarrolló la categoría sociológica de "moratoria social". Esta moratoria se refiere a un período extendido de formación tanto axiológica como técnica, durante el cual los niños y jóvenes son preparados para asumir las responsabilidades de la vida adulta. Este periodo permite que los jóvenes adquieran las competencias y valores necesarios para integrarse plenamente en los procesos de reproducción social, que incluyen tanto el cumplimiento de roles laborales como familiares

La extensión de este período de formación juvenil no solo respondía a necesidades económicas, sino también a un cambio en la percepción social de lo que significaba ser joven. La juventud comenzó a verse como una etapa vital de desarrollo, en la que la preparación para la adultez se volvía cada vez más compleja debido a las exigencias de una sociedad en constante cambio y altamente estructurada. Esta prolongación de la juventud contribuyó a una redefinición de los roles sociales y las expectativas asociadas a esta etapa de la vida.

Este proceso que Erazo (2009) llama subjetivación juvenil fue representado y legitimado científicamente por disciplinas como la psicología y otras ciencias sociales, que acuñaron el término "adolescencia". La adolescencia fue entendida como un periodo en el que el individuo aún no ha alcanzado la madurez completa, encontrándose en una fase de transición entre la niñez y la adultez. Este enfoque científico subrayó la idea de que la juventud era un tiempo de preparación, donde el sujeto estaba en desarrollo, tanto física como emocionalmente, para enfrentar los desafíos de la vida adulta.

En un principio, fueron los tutores y después la institución escolar quienes contribuyeron a cumplir este propósito, el cual cabe destacar solo beneficiaba a los hombres pertenecientes a las clases altas. En contraste, los niños y jóvenes de las clases sociales más bajas, así como las mujeres, no tenían acceso a esta educación y continuaban su transición de la infancia a la adultez sin las mismas oportunidades educativas.

Como hemos revisado, la aparición de juventud está relacionada con la evolución de las condiciones socioculturales, las cuales plantean nuevas exigencias para el desarrollo de los individuos pertenecientes a determinados estratos sociales en su juventud. Inicialmente, este término se aplicaba predominantemente a los jóvenes de origen burgués.

El breve recorrido nos permite construir a la juventud, como un resultado de las relaciones de poder, donde la diferencia de edades, o más precisamente la jerarquización de la sociedad según la edad, da lugar a relaciones de dominación entre generaciones. En este contexto, la preocupación principal de los adultos con respecto a los jóvenes se centra en la formación y el control que puedan ejercer sobre ellos. Esto lleva a que los adultos intenten mantener un cierto control sobre la juventud.

Este control se refleja en la importancia que los adultos otorgan a la preparación y especialización de los jóvenes para la vida, situándolos en una posición de subordinación frente a las generaciones mayores. Los adultos, al ser considerados los poseedores del conocimiento, perciben a los jóvenes como individuos que carecen de la capacidad de autodeterminación. Como resultado, los jóvenes son vistos como objetos y sujetos del aprendizaje, necesitados de la formación adecuada para adaptarse a la vida productiva y social.

En este proceso, la juventud es conceptualizada como un grupo en transición, que debe ser guiado y moldeado por los adultos para integrarse de manera efectiva en la sociedad. La relación de poder entre generaciones no solo establece un sistema de control, sino también un esquema en el cual el conocimiento y la autoridad se

transmiten de los mayores a los más jóvenes, perpetuando así una estructura de dependencia y subordinación (Guillén, 1985).

Este enfoque también sugiere que el control sobre los jóvenes no se limita a su educación formal, sino que se extiende a todos los aspectos de su formación social y personal. Los adultos, al ser los encargados de impartir este conocimiento, refuerzan la idea de que los jóvenes deben ser preparados para cumplir con los roles esperados en la sociedad, lo que consolida su posición como figuras de autoridad y control.

Por lo tanto, la juventud es vista no solo como un periodo de formación, sino como una etapa en la que los jóvenes deben ser cuidadosamente guiados y controlados por los adultos, quienes aseguran que adquieran las habilidades y conocimientos necesarios para integrarse en la vida adulta y cumplir con las expectativas sociales establecidas.

El análisis que hasta el momento hemos realizado sobre los jóvenes nos lleva a pensar que su aparición se encuentra ligada al desarrollo de las condiciones de producción y las fuerzas productivas. Así mismo, hay que comprender que el fundamento principal de la concepción de juventud constituye un proceso social enraizado en la producción y su influencia en la estructura familiar y educativa.

Es importante evitar una visión reduccionista que asocie exclusivamente la juventud a la burguesía, pues los procesos de lucha social y revolucionarios, como el caso de algunas sociedades entre los siglos XIX y XX, lograron extender estas condiciones a los estratos populares. Esto permitió que los individuos jóvenes dentro de estos sectores pudieran acceder a este modo de vida juvenil.

### **Los jóvenes en México**

Tomamos como punto de partida la segunda mitad del siglo XIX, periodo en el que se impulsaron una serie de transformaciones institucionales y legales en el ámbito económico, orientadas a establecer las condiciones necesarias para la implantación del sistema capitalista en México (Paz, Suárez, & Espinosa, 2018). En ese contexto,

persistían formas de explotación heredadas de modelos de tipo feudal, con modalidades laborales como la esclavitud, la aparcería o la instrucción en talleres artesanales. El acceso a los gremios, por su parte, estaba fuertemente condicionado por privilegios tradicionales. En tales circunstancias, ni la edad ni el género desempeñaban un papel relevante en el ámbito del trabajo, ya que la temporalidad de las personas se concebía como un tránsito directo de la infancia a la adultez.

No obstante, el sistema capitalista requería una reorganización social acorde con las demandas de su lógica productiva. Para ello, era necesaria la formación de individuos capaces de actuar como capitalistas, es decir, sujetos con habilidades y conocimientos para gestionar capital y administrar eficientemente las nuevas empresas (Doob, 1999). Al mismo tiempo, se demandaban trabajadores para ocupar puestos en las fábricas. Aunque estos últimos no contaban necesariamente con una formación formal extensa, y en muchos casos tenían menos habilidades que aquellos provenientes de familias con mayores recursos, era imprescindible que adquirieran algún tipo de preparación para incorporarse al trabajo asalariado. Algunos lograban capacitarse en escuelas específicas, mientras que otros, sin esa posibilidad, ingresaban directamente al mundo laboral industrial.

Esta diferenciación entre dos tipos de sujetos fue producto de las exigencias del nuevo sistema de producción y se articuló a través del mercado laboral. Dicho mercado estaba compuesto por dos actores principales: los oferentes, en su mayoría campesinos despojados de sus tierras que necesitaban empleo para subsistir, y los demandantes, conformados por propietarios de tierras, fábricas textiles y minas que requerían fuerza de trabajo. Los primeros, ante la imposibilidad de acceder a medios propios de producción, se vieron obligados a vender su fuerza laboral como única forma de sobrevivencia. La consolidación de este mercado de trabajo resultó un componente central en el desarrollo del capitalismo en el país.

Es así como, a partir de mediados del siglo XIX, al igual que en otras regiones de Occidente, se produjeron transformaciones significativas en la estructura familiar, las relaciones laborales, el ámbito educativo y las fuerzas armadas. Estos cambios tuvieron un impacto profundo en las condiciones de vida de la población. En ese

contexto histórico, comienza a identificarse en México el surgimiento del “sujeto joven” como una categoría diferenciada (Urteaga, 2011).

Urteaga (2011) señala que, en México, al igual que en otros países, la definición de juventud empezó a consolidarse en estrecha relación con las transformaciones ocurridas entre 1870 y 1925. Tal como sucedía en Europa, en el país se promovieron cambios tanto en la institución familiar como en el sistema educativo, ya que ambas debían participar activamente en la formación del tipo de joven que el nuevo orden social requería. En particular, el sistema educativo comenzó a delimitar sus niveles formales, estableciendo la secundaria y la preparatoria, y definiendo la edad escolar hasta los 18 años como parte de un nuevo horizonte normativo.

Durante este periodo, los gobiernos de corte liberal y posrevolucionario impulsaron una educación basada en el pensamiento positivista. Este modelo debía servir como sustento para una nueva mentalidad acorde con los valores de orden, progreso y libertad económica. Se esperaba que la educación moldeara las conductas de niños y jóvenes, sobre todo de aquellos pertenecientes a los sectores populares, siendo este el verdadero propósito detrás de su inclusión en las instituciones escolares.

Una vez concluida la etapa de conflictos armados, las administraciones gubernamentales se propusieron iniciar un proceso de modernización nacional. Esta decisión respondía a la necesidad de atender las nuevas exigencias del sistema capitalista, que para entonces vivía un momento de expansión. La modernización no solo contempló la creación de infraestructura física, sino también una serie de reformas políticas y sociales. En este marco, se consideró fundamental la configuración de nuevos ciudadanos, capaces de adaptarse y aportar activamente al proceso de industrialización del país.

La implantación del sistema capitalista se fundamentó, en gran medida, en la construcción de un marco normativo, jurídico y educativo que permitió al Estado difundir y establecer la ideología liberal entre la población, exaltando los beneficios que este modelo económico aportaría a todas las clases sociales.

En el contexto de esta nueva dinámica productiva fue necesario formar a un tipo de ciudadano mestizo, cuyas características sociales combinaban aspectos del proletariado obrero y campesino, así como de la clase media (Urias, 2007). Estos individuos debían ser percibidos como: trabajadores honestos y ejemplares, además de ser portadores de una ideología patriótica. Cumplían un rol activo en la promoción y profundización del nacionalismo de Estado. Para alcanzar este objetivo, resultó indispensable inculcar en la población de bajos recursos la importancia del compromiso con el trabajo y la educación, así como el amor a la patria y el respeto por el orden civilizado

En la configuración del concepto de juventud (Paz, Suárez, & Espinosa, 2018), se buscaba primeramente el proporcionar educación a los niños de familias desfavorecidas con el propósito de convertirlos en los futuros trabajadores necesarios para el sistema productivo. Por otro lado, se estaba gestando la clase estudiantil, compuesta por hijos de familias de clase media y alta, quienes asumirían roles en la gestión empresarial y la perpetuación de los valores capitalistas.

La expansión de las relaciones capitalistas de producción conllevó un extenso proceso de transformación tanto en el ámbito productivo como en el social. Esto llevó a que tanto el sector público como el privado se involucraran en la formación de la población, especialmente de las generaciones jóvenes, dotándolas de las habilidades y atributos específicos requeridos por las empresas. El Estado implementó leyes e instituciones educativas encargadas de instruir a la población, en paralelo con la necesidad de adaptarse a los avances tecnológicos y científicos que caracterizaban la revolución industrial (Urteaga, 2011).

Aquí, las políticas educativas desempeñaron un papel crucial en la integración y definición de un grupo poblacional particular y moderno, que correspondía pensar en los jóvenes como trabajadores.

Para finales del Siglo XX los estudios sobre jóvenes en México llevaron a pensar en 2 categorías que aportan teóricamente a la cultura juvenil.

La primera categoría es la *organización juvenil* lo cual se ve reflejado en lo que García (1985) denomina: “bandas” es decir la forma en como los jóvenes son parte de un grupo u organización, en donde se nota que el sistema social en general ya no proporcionaba a este grupo los espacios necesarios para integrarse en la sociedad. Además, surgió un nuevo actor juvenil, representado por los jóvenes de las colonias urbano-populares y los barrios

Estos hechos marcaron el inicio de un intenso debate académico sobre el origen social, la estructura y la naturaleza de los chavos banda y otras agrupaciones juveniles. En este contexto, García (1985) identificó a las bandas como un fenómeno novedoso, producto de factores estructurales relacionados con el modelo de desarrollo y factores coyunturales vinculados con la crisis económica de 1982.

El posicionamiento del discurso oficial sobre las bandas se resume en que fueron vistas como organizaciones perjudiciales de jóvenes, asociadas con la violencia y la drogadicción, es importante destacar que su aparición fue una respuesta de los jóvenes excluidos frente a los modelos económico y social dominantes.

La segunda categoría es *agregación e interacción*, Reguillo (1998) que podemos definir como las formas de concentración que hay de los jóvenes dentro de un espacio y tiempo determinado, así como los vínculos que crean, sus formas de contacto y las relaciones, roces y tensiones que giran alrededor de este espacio tiempo, al cual podemos llamar organización juvenil.

Esta necesidad de autoorganización entre los jóvenes marginados revela el fracaso de los paradigmas tradicionales que intentaban integrar a la juventud de manera plena y funcional dentro de las estructuras formales de la sociedad. Estos paradigmas han sido incapaces de responder a las realidades y necesidades de muchos jóvenes, especialmente aquellos que provienen de contextos de exclusión (Mendoza, 2011). Como resultado, estos jóvenes han comenzado a formar sus propias agrupaciones, no solo como un medio de supervivencia, sino también como una manera de reclamar su lugar en la sociedad.

La organización juvenil, entonces, se convierte en una respuesta activa a la exclusión sistemática que experimentan. Al crear sus propios espacios y redes, estos jóvenes buscan ser reconocidos y escuchados, especialmente en el ámbito de las políticas y programas que, en teoría, deberían estar dirigidos a ellos, pero que, en la práctica, a menudo los ignoran o excluyen (Mendoza, 2011). Estas iniciativas de autoorganización no solo cubren las necesidades inmediatas de los jóvenes, sino que también desafían las estructuras de poder que perpetúan su exclusión.

Además, este proceso de autoorganización juvenil puede verse como una forma de resistencia contra las estructuras dominantes que fallan en proporcionarles oportunidades. Al organizarse, los jóvenes marginados no solo buscan suplir las carencias que experimentan, sino también crear nuevas formas de participación social y política. Esto sugiere que, lejos de ser simplemente receptores pasivos de las políticas estatales, los jóvenes pueden ser actores activos en la creación de alternativas a los sistemas que los excluyen.

Podemos observar que toda sociedad produce discursos políticos, económicos y educativos, históricamente ha exigido a los jóvenes una actitud definida y clara hacia sí mismos y hacia su entorno social inmediato (Foucault, 1996). Y es que los individuos que el sistema de producción configura y desarrolla, manifiestan cualidades y comportamientos que están vinculados a las condiciones sociales de la clase a la que pertenecen, y comienzan a ajustarse a las demandas y presiones tanto sociales como económicas que se les imponen o se les requiere.

Ejemplo de lo anterior es el papel que la institución educativa tiene en el proceso de educación y generación de una categoría, que es la de ser joven y ser estudiante, siendo la institución escolar el lugar donde se transmitían conocimientos, habilidades y se promovía el discurso predominante en relación a las expectativas en torno al individuo, que debía encarnar cualidades tales como ser emprendedor, disciplinado, responsable y competitivo (Paz, Suárez, & Espinosa, 2018).

El pensar en la educación como una respuesta a una demanda emergente del

sistema capitalista que era: la formación de trabajadores dotados de habilidades y conocimientos específicos, destinadas a satisfacer las necesidades laborales del mercado, nos lleva a pensar en la categoría de jóvenes estudiantes, que es el sujeto de indagación que nosotros tenemos en este trabajo.

## **1.2 Jóvenes estudiantes**

En el apartado anterior, exploramos la concepción de los "jóvenes" como una categoría, comenzando por analizar su construcción sociohistórica como miembros de grupos sociales, como las bandas, y luego como creadores de culturas y organizaciones juveniles en contextos alejados de la esfera escolar. Posteriormente, se examinó cómo los cambios en las instituciones familiares y educativas tienen un impacto social que influye en el tipo de joven que la sociedad demanda.

La juventud, como concepto, va más allá de una simple clasificación temporal o contextual. La noción de ser joven está profundamente arraigada en construcciones sociohistóricas que han evolucionado a lo largo del tiempo, reflejando una amplia gama de experiencias y realidades. No se limita a una etapa específica de la vida, sino que se configura a partir de las condiciones sociales, culturales y políticas que influyen en cómo se perciben y viven estos años.

Ser joven no siempre se alinea con la experiencia de ser estudiante, a pesar de que ambas categorías pueden coincidir en muchos casos. Es fundamental distinguir entre estas identidades para comprender mejor las dinámicas y desafíos específicos que enfrentan los jóvenes estudiantes. Al abordar esta diferencia, se puede desarrollar una visión más matizada de las experiencias juveniles que va más allá de las generalizaciones sobre la juventud en su conjunto.

Por lo tanto, en el análisis de los jóvenes estudiantes, es crucial considerar esta categoría como una entidad distintiva dentro del contexto más amplio de la juventud. Esto permitirá una comprensión más precisa de sus necesidades, desafíos y contribuciones, facilitando así un enfoque más efectivo en la investigación y en la formulación de políticas que respondan a las realidades específicas de los jóvenes

estudiantes en la actualidad.

La revisión inicial se centró en cómo los jóvenes han sido históricamente agrupados y cómo, en muchos casos, han desarrollado sus propias subculturas y organizaciones fuera de las instituciones formales. Estos jóvenes, especialmente aquellos involucrados en bandas o movimientos juveniles, a menudo se encuentran en contextos donde las influencias educativas formales son limitadas o inexistentes, lo que los lleva a generar identidades y dinámicas de grupo independientes.

A medida que las instituciones familiares y educativas han evolucionado, también lo han hecho las expectativas sobre lo que significa ser joven en la sociedad. Las transformaciones en estas instituciones no solo han redefinido el papel de los jóvenes dentro de la familia y la escuela, sino que también han impactado en la manera en que la sociedad en su conjunto percibe a la juventud. Estas transformaciones han contribuido a la diversificación de experiencias juveniles, haciendo evidente que no todos los jóvenes siguen el mismo camino educativo ni comparten las mismas experiencias.

La diferenciación entre jóvenes y estudiantes es crucial para entender las distintas realidades que enfrentan estos grupos. Mientras que algunos jóvenes se encuentran plenamente integrados en el sistema educativo, otros operan en márgenes donde la educación formal no es la principal influencia en sus vidas. Asimismo, existen estudiantes que no encajan en la definición tradicional de juventud, ya sea por su edad o por sus circunstancias de vida, lo que complica aún más la categorización simple de "joven estudiante".

Por lo tanto, surge la necesidad de conceptualizar la categoría de "jóvenes estudiantes" de manera que capture las complejidades y diversidades de este grupo. Esta categoría debe reconocer no solo la influencia de las instituciones educativas y familiares, sino también las experiencias variadas de los jóvenes, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Solo así podremos entender plenamente la dinámica de este grupo y las implicaciones sociales y políticas que conlleva su conceptualización

La propuesta que pretendemos desarrollar sobre los jóvenes estudiantes se enfoca en comprender quiénes son y cuáles son sus características, todo ello en el contexto de las políticas educativas y sociales que influyen en su formación. Las instituciones educativas, en colaboración con las políticas gubernamentales, desempeñan un papel crucial al definir el perfil del estudiante ideal que la sociedad demanda. Este perfil no solo se basa en el rendimiento académico, sino también en las competencias, valores y comportamientos que se espera que los jóvenes desarrollen durante su vida escolar (Guzmán & Saucedo, 2015)..

Es importante destacar que el tipo de estudiante que entendemos para esta tesis está condicionado por las expectativas y normas establecidas por la sociedad y las instituciones educativas. Estas expectativas no solo se reflejan en el currículo y en las políticas, sino también en las actividades extracurriculares, las relaciones interpersonales y las dinámicas de poder que se generan dentro del ámbito escolar. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio donde los jóvenes no solo adquieren conocimientos, sino también donde aprenden a desenvolverse dentro de un conjunto de reglas y expectativas que definen su rol como estudiantes.

Además, las políticas educativas y sociales influyen directamente en la manera en que los jóvenes perciben su identidad como estudiantes. Estas políticas establecen un marco normativo que guía las prácticas educativas, desde el diseño del currículo hasta la implementación de programas de apoyo y evaluación. Así, los jóvenes se ven inmersos en un entorno donde sus experiencias y relaciones escolares están constantemente moldeadas por estas directrices, lo que afecta tanto su desarrollo académico como personal.

Las actividades y relaciones que los estudiantes generan en su vida escolar también son un reflejo de las expectativas sociales e institucionales. Los jóvenes no solo interactúan con sus pares y docentes, sino que también se ven influenciados por una serie de normas y valores que guían su comportamiento dentro y fuera del aula. Estas interacciones son fundamentales para la construcción de su identidad como estudiantes y como individuos dentro de la sociedad.

Guzmán y Saucedo (2007), han iniciado un debate crucial sobre la importancia de comprender la dimensión subjetiva de las experiencias de los estudiantes. Argumentan que es fundamental centrar el análisis en las vivencias y perspectivas de los jóvenes, dado que los procesos de enseñanza-aprendizaje y formación están dirigidos hacia ellos. Además, destacan la complejidad inherente al mundo estudiantil, caracterizado por la diversidad de sujetos y las múltiples condiciones de vida que estos enfrentan tanto en el entorno escolar como fuera de él. Esta complejidad exige una mayor atención y sensibilidad hacia las experiencias individuales de los estudiantes, lo cual es esencial para desarrollar prácticas educativas más inclusivas y efectivas. Hay cinco razones que son fundamentales para entender estas dimensiones subjetivas de las experiencias que construyen los estudiantes (Guzmán & Saucedo, 2007).

Primero, señalan que los procesos de enseñanza-aprendizaje y formación están orientados hacia los estudiantes, lo que hace imprescindible poner en primer plano sus vivencias y perspectivas. Segundo, destacan la complejidad del mundo estudiantil, que está marcado por la diversidad de sujetos y las múltiples condiciones de vida que estos enfrentan tanto dentro como fuera de la escuela.

En tercer lugar, las autoras argumentan que no existe un único tipo de estudiante, sino que hay una pluralidad de experiencias estudiantiles que se expresan en y a través de los diferentes contextos escolares. Esta diversidad requiere una mirada más matizada y sensible a las variaciones en las trayectorias y vivencias de los estudiantes.

En cuarto lugar, se identifica que el conocimiento sobre la escuela debe incorporar la perspectiva de quienes la viven cotidianamente, es decir, los propios estudiantes, quienes experimentan de manera directa las dinámicas escolares.

Finalmente, enfatizan la importancia de aprender a dar voz a los estudiantes y escuchar sus perspectivas, con el objetivo de comprender sus experiencias dentro de la escuela y cómo este espacio adquiere significado en sus vidas diarias. Este enfoque no solo contribuye a una mejor comprensión de la realidad estudiantil, sino

que también refuerza la idea de que la escuela no es solo un lugar de instrucción, sino un espacio fundamental en la construcción de la identidad y el sentido de pertenencia de los jóvenes.

El enfoque principal que rescatamos de las autoras radica en la importancia de escuchar lo que los estudiantes tienen para decir y garantizar que nuestras interpretaciones de sus experiencias estén lo más cerca posible de sus propias vivencias.

Por otro lado, podemos retomar el papel que la escuela constituye en los jóvenes estudiantes, pues se convierte en un espacio fundamental en su vida, y en este sentido, tiene un significado importante para ellos. Este significado no necesariamente se limita al ámbito institucional o académico, sino que se encuentra principalmente en el ámbito vivencial, cotidiano e identitario, especialmente cuando interactúan con otros jóvenes (Weiss, 2012a).

Esta interacción se refleja en los procesos de subjetivación, donde los jóvenes no solo comienzan a reflexionar sobre sí mismos y sobre quienes los rodean, sino que también desarrollan y definen sus propias preferencias e intereses. Según Pogliaghi y Meneses (2018), a través de estos procesos, los jóvenes internalizan normas y valores que se vuelven parte fundamental de su identidad personal. Además, aprenden a regular sus emociones y a comprender mejor sus sentimientos, lo que contribuye a su crecimiento personal y a la formación de su identidad individual.

En otras palabras, los jóvenes estudiantes están en un constante proceso de construcción de su identidad, que ocurre en un marco dual de socialización y subjetivación. La socialización implica la adopción e internalización de las normas y valores que les son transmitidos por la familia, la escuela y la sociedad en general., esta internalización es crucial para que puedan integrarse y participar de manera efectiva en su entorno social. Sin embargo, el proceso no se detiene ahí.

Simultáneamente, los jóvenes también experimentan un proceso de subjetivación (Pogliaghi & Meneses, 2018), donde comienzan a emanciparse de las normas y

valores establecidos para elaborar sus propias interpretaciones y creencias. Este proceso es particularmente evidente en la convivencia con "otros", es decir, sus pares y compañeros, con quienes comparten experiencias y construyen colectivamente significados y valores propios. A través de estas interacciones, los jóvenes no solo adoptan lo que se les enseña, sino que también desarrollan un sentido crítico y una autonomía que les permite definir su propio camino.

Es en este proceso dual donde la identidad de los jóvenes estudiantes se consolida, combinando la interiorización de lo socialmente aceptado con la creación de un conjunto de normas y valores propios. Este proceso no solo es esencial para la formación de la identidad individual, sino que también permite a los jóvenes navegar las complejidades de su entorno, adaptarse a diferentes situaciones y tomar decisiones que reflejen su autenticidad y autonomía. La subjetivación, entonces, se convierte en un mecanismo mediante el cual los jóvenes estudiantes logran una mayor comprensión de sí mismos y de la escuela y del mundo que los rodea.

Dentro de este marco, Guzmán y Saucedo (2015) introducen conceptos cruciales como experiencia, vivencias y sentidos, que son esenciales para comprender a los estudiantes no solamente como usuarios del sistema educativo, sino como protagonistas activos de la experiencia, en este sentido, enfatizan que "serán los propios niños y jóvenes quienes tendrán que construir el sentido de la escuela a partir de sus experiencias y vivencias" (pág. 1030), hablamos entonces de una institución educativa dirigida a jóvenes, la cual debe funcionar como un espacio en el que ellos no sean solo receptores pasivos, sino actores activos, un espacio donde no son simples poblaciones y matriculas, sino protagonistas activos y con derechos.

No podemos dejar de omitir que dentro de las significaciones que buscamos de los jóvenes estudiantes, debemos considerar los contextos familiares, sociales, económicos y culturales de los jóvenes, e incluso en algunos casos, sus entornos escolares. Sin embargo, estos espacios no solo son contextuales, sino que también son lugares donde los jóvenes interactúan con otros individuos, toman acciones, les atribuyen significados y pueden influir en ellos. Estos entornos son también ámbitos de construcción de subjetividad y contribuyen a la formación de los sentidos,

experiencias y significaciones relacionados con la escuela, los estudios y la identidad de estudiante. Estas precisiones permiten no solo situar a los jóvenes en sus entornos de vida, sino también comprender su diversidad y explicar las similitudes o diferencias en las trayectorias, experiencias, vivencias y sentidos que construyen.

En este contexto, se pone en tela de juicio la visión pesimista que sugiere una pérdida de valores y una falta de interés de los jóvenes en su educación (Pogliaghi & Meneses, 2018). La investigación que nosotros realizamos busca recuperar la voz y la perspectiva subjetiva de los estudiantes para determinar si realmente muestran desinterés o apatía hacia la escuela, los estudios o su rol como estudiantes. Alternativamente, el estudio también tiene como objetivo identificar si los intereses, significados y prácticas de estos jóvenes en el entorno escolar se desvían considerablemente de las expectativas y suposiciones establecidas por las políticas educativas y las percepciones adultas sobre lo que debería significar ser un joven estudiante.

Al cuestionar las creencias predominantes sobre la actitud de los jóvenes hacia la educación, se pretende visibilizar las verdaderas motivaciones y experiencias de los estudiantes. Esta investigación puede revelar que, en lugar de ser indiferentes, los jóvenes podrían estar expresando sus intereses y significados de maneras que no se alinean con las expectativas tradicionales o las normas establecidas por el sistema educativo.

La idea central es que, al escuchar directamente a los estudiantes, es posible obtener una comprensión más precisa de sus actitudes y comportamientos hacia la educación. Este enfoque permite una evaluación más matizada que puede desafiar las nociones preconcebidas y contribuir a una mejora en las políticas y prácticas educativas que reflejen mejor las realidades y necesidades de los estudiantes.

En definitiva, al explorar la subjetividad y las voces de los jóvenes, la investigación pretende superar la visión reduccionista de los estudiantes como desinteresados y apáticos. En su lugar, busca reconocer y valorar las formas diversas en que los

estudiantes se relacionan con su entorno escolar, ofreciendo una visión más rica y compleja de su experiencia educativa.

### **1.3 Jóvenes estudiantes: una mirada desde el paradigma de la diversidad**

Siguiendo a Bello (2012), la diversidad juega un papel crucial en la promoción y el ejercicio de los derechos individuales, los cuales están fundamentados en principios universales de justicia y equidad. Desde esta perspectiva, la diversidad no solo enriquece a la sociedad al reconocer y valorar las diferencias individuales, sino que también establece un marco en el que estos derechos pueden ser plenamente ejercidos y respetados. La capacidad de una sociedad para afirmar y proteger la diversidad está intrínsecamente ligada a su compromiso con los principios universales que garantizan la igualdad y la dignidad para todos sus miembros.

En este sentido, la relevancia del aspecto individual en el contexto social se vuelve fundamental para la legitimación de la diversidad. La relación entre nuestros jóvenes estudiantes y los miembros que componen la institución escolar es esencial para construir una sociedad verdaderamente inclusiva. Cuando las personas son reconocidas y valoradas por sus identidades y experiencias únicas, se fortalece el tejido social y se promueve un ambiente donde la diversidad es vista no como una amenaza, sino como una riqueza. Esta dinámica permite que la sociedad funcione de manera más armoniosa y equitativa.

Bello (2012) subraya que las relaciones individuales constituyen el fundamento sobre el cual se edifica una sociedad colectiva diversa. La interacción entre individuos con diferentes antecedentes, creencias y valores contribuye a la creación de un espacio social plural y dinámico. Estas relaciones no solo reflejan la diversidad existente, sino que también la fomentan, permitiendo a cada persona aportar sus perspectivas únicas al ámbito colectivo. De esta manera, las relaciones individuales actúan como el núcleo a partir del cual se desarrolla una sociedad diversa y cohesionada.

La visión de Bello (2017) sobre la diversidad sugiere que la verdadera integración

de los derechos individuales dentro del marco social depende de la capacidad de la sociedad para aceptar y valorar las diferencias. La interacción entre el aspecto individual y el colectivo es crucial para la construcción de una sociedad que no solo respete, sino que también se beneficie de su diversidad. Al fomentar un entorno donde las diferencias sean vistas como una fortaleza en lugar de un obstáculo, se puede lograr una convivencia más armoniosa y equitativa, en la que todos los miembros de la sociedad puedan participar plenamente y sin discriminación.

Reconocemos que los jóvenes estudiantes no forman un grupo homogéneo, el paradigma de la diversidad exige un enfoque que no solo acepte, sino que celebre las diferencias entre los estudiantes en términos de sus antecedentes culturales, socioeconómicos, y personales. Este enfoque permite una comprensión más completa de las experiencias estudiantiles y promueve una educación que responde a las necesidades únicas de cada individuo. Al situar la diversidad en el centro del análisis educativo, se pueden desarrollar estrategias y políticas que reconozcan las múltiples formas en que los jóvenes interactúan con su entorno académico, promoviendo así una inclusión genuina y equitativa.

El paradigma de la diversidad implica un cambio fundamental en la forma en que entendemos y abordamos la educación. En lugar de aplicar un modelo único y uniforme para todos los estudiantes, este enfoque nos invita a considerar cómo las diversas identidades y experiencias influyen en la manera en que los jóvenes acceden al conocimiento y se relacionan con la escuela. La diversidad no se limita a las características demográficas visibles, sino que también abarca diferencias en intereses, estilos de aprendizaje y motivaciones. Reconocer y valorar esta pluralidad es crucial para diseñar prácticas educativas que no solo sean inclusivas, sino que también faciliten un aprendizaje más profundo y significativo para todos los estudiantes.

Desde la perspectiva de Touraine (2005), el paradigma de la diversidad implica un reconocimiento de la pluralidad de identidades, culturas, y modos de vida dentro de la sociedad. En lugar de imponer una visión única o uniforme, este enfoque abraza la variabilidad y la heterogeneidad de los grupos sociales y las experiencias

individuales. Las sociedades modernas están marcadas por una creciente diversidad cultural, étnica y social, que debe ser comprendida y respetada para lograr una verdadera inclusión y cohesión social.

La diversidad no es estática, sino que está en constante evolución debido a procesos sociales dinámicos. Las interacciones entre diferentes grupos y la influencia de factores globales generan tensiones y conflictos, así como oportunidades para la transformación social (Touraine, 1997). El paradigma de la diversidad, en este sentido, implica entender cómo estas dinámicas de cambio afectan las relaciones sociales y las estructuras de poder, y cómo las sociedades pueden adaptarse a estas transformaciones de manera constructiva.

En este contexto, examinar a los jóvenes estudiantes desde el paradigma de la diversidad ofrece una perspectiva enriquecedora que desafía las nociones tradicionales de uniformidad en la educación. Al centrar el análisis en las experiencias individuales y colectivas de los estudiantes, se pueden identificar las barreras y oportunidades que afectan su desarrollo académico y personal. Este enfoque no solo ayuda a dismantelar estereotipos y prejuicios, sino que también promueve un entorno educativo que fomente la equidad y el respeto hacia las diferencias. En última instancia, una mirada desde el paradigma de la diversidad permite construir una educación más justa y representativa, que refleje la complejidad y riqueza de las realidades vividas por los jóvenes estudiantes.

A partir de la década los 2000 (Pogliaghi & Meneses, 2018), el enfoque que se tiene sobre los estudiantes ha experimentado un cambio significativo. Se ha alejado de la mera cuantificación, como el tener un conteo de los estudiantes que hay en el sistema educativo, en qué niveles educativos se encuentran inscritos cuántos quedan excluidos del sistema educativo, etc. En su lugar, se ha orientado hacia un enfoque cualitativo que busca identificar sus condiciones de vida, sus vivencias y sus aspectos subjetivos. Este cambio de enfoque ha reconocido que los estudiantes, primero en el ámbito universitario y posteriormente en el nivel medio superior, no constituyen un grupo uniforme, sino que presentan una diversidad significativa en términos de factores socioeconómicos y culturales. Esta diversidad

es en la que nos enfocamos, pues creemos merece ser estudiada y analizada con detenimiento.

En la actualidad, es esencial considerar a los jóvenes estudiantes desde una perspectiva que reconozca su diversidad intrínseca, en lugar de conceptualizarla como un fenómeno monolítico. La idea de "juventudes estudiantiles", no como construcción epistemológica, sino como reconocimiento de sus diversidades, subraya que los jóvenes no forman un grupo homogéneo, sino que representan una variedad de experiencias y condiciones que emergen de la pluralidad presentes dentro de la escuela, y que no se limita a un perfil de ingreso o egreso establecido, este enfoque implica un reconocimiento en el que cada estudiante tiene sus propias características y desafíos específicos, en lugar de forzarlos a encajar en un molde único.

La construcción que hacemos debe ir más allá de las generalizaciones y tener en cuenta que cada individuo expresa su diversidad de múltiples formas. Los jóvenes estudiantes enfrentan una serie de problemáticas que reflejan esta heterogeneidad, como el acceso limitado a servicios y apoyos a los que tienen derecho, así como la exclusión en áreas críticas de la vida social. Según Verónica Mata (2006), la exclusión se manifiesta en la participación en decisiones sociales, el acceso a oportunidades educativas y, en muchos casos, la integración en el mercado laboral.

Fandiño (2011) clasifica las dificultades que enfrentan los jóvenes en varias categorías que reflejan la amplitud de sus experiencias dentro de la institución educativa.

- a) En el ámbito personal, los jóvenes pueden lidiar con problemas de salud, adicciones, y crisis emocionales, entre otros. Estas dificultades individuales pueden influir significativamente en su bienestar y en su capacidad para participar plenamente en la escuela.
- b) Las pérdidas afectivas, como la muerte de seres queridos, los cambios de residencia o el desempleo, también son factores críticos que impactan a los jóvenes. Estas experiencias pueden generar un profundo impacto emocional

y afectar su estabilidad y perspectiva sobre la vida. Los jóvenes que atraviesan estas situaciones a menudo enfrentan retos adicionales en su adaptación y desarrollo educativo.

- c) En el ámbito familiar, los jóvenes pueden experimentar conflictos relacionados con separaciones o divorcios de sus padres, discusiones familiares, y abandono. Estos problemas pueden llevar a sentimientos de inseguridad y a la necesidad de encontrar soporte adicional fuera del núcleo familiar. La dinámica familiar juega un papel crucial en el desarrollo emocional, educativo y social de los jóvenes.
- d) La violencia y problemas legales son otra categoría significativa de desafíos. Los jóvenes pueden verse involucrados en situaciones de violencia, ya sea a través de accidentes, intervenciones policiales, o la exposición a actividades delictivas. Estas experiencias pueden tener un impacto negativo en su desarrollo y en su percepción de la seguridad y justicia en su entorno educativo.
- e) En el ámbito sexual, los jóvenes enfrentan conflictos relacionados con su identidad sexual, abusos, embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual. Estos problemas requieren una atención específica y un enfoque que promueva la educación y el apoyo adecuado para la salud sexual y emocional de los jóvenes.
- f) En el entorno educativo mismo, los jóvenes pueden enfrentar desafíos como la exclusión de programas educativos deseados, problemas de aprendizaje, rezago escolar y discriminación. Estos obstáculos pueden limitar sus oportunidades y afectar su desarrollo académico y profesional. La adaptación a las expectativas educativas y el sistema escolar es un área clave que debe ser abordada para apoyar a los jóvenes efectivamente.
- g) Los problemas paternos y maternos, a diferencia de los conflictos familiares más generales, se centran en la relación directa con los padres y madres. Estos pueden incluir comportamientos problemáticos como el abuso de sustancias, el castigo físico o las dificultades de salud de los padres. Estos factores pueden influir profundamente en la vida de los jóvenes y en su

capacidad para enfrentar otras dificultades, entre ellas las de su vida escolar.

Finalmente, es crucial agregar que los jóvenes estudiantes enfrentan dificultades adicionales relacionadas con el empleo, que, si bien se construye que a esa edad no pueden trabajar, la realidad muestra que muchos de ellos se enfrentan con estos desafíos, así mismo la existencia de una brecha entre sus expectativas y las promesas institucionales. Este panorama resalta la necesidad de políticas y prácticas que reconozcan y aborden las diversas realidades que viven los jóvenes estudiantes, para proporcionarles un apoyo adecuado y equitativo.

Al estudiar las juventudes, desde el conocimiento que delinea la historia de las sociedades humanas, referirse a ellas es centrarse en lo que las relaciones de poder social han configurado, en cada sociedad histórica, como condición juvenil. En este sentido, hay que tener en cuenta, para el desarrollo de los análisis, lo que cada sociedad identifica como juventud; lo que las y los jóvenes piensan y sienten acerca de sí mismos y sí mismas, y lo que el mundo de los/as adultos/as piensan y sienten acerca de las y los jóvenes de su época (Villa, 2014, pág. 150)

Las relaciones de poder social influyen significativamente en cómo los jóvenes estudiantes participan en la sociedad, configurando sus experiencias y roles dentro de una estructura social jerárquica. Estas dinámicas de poder no solo determinan el lugar que los jóvenes ocupan en esta jerarquía, sino que también impactan en cómo se ven a sí mismos y cómo interactúan con otras generaciones. Los jóvenes se encuentran en una posición de subordinación frente a los adultos, un fenómeno que configura su lugar en el tejido social y sus experiencias dentro del entorno educativo.

El proceso de subordinación de los jóvenes estudiantes frente a los adultos crea una serie de tensiones y disputas que se manifiestan en diferentes aspectos de la vida social. Esta dinámica de poder establece un contexto en el que los jóvenes buscan negociar y redefinir su lugar en la sociedad, enfrentando y desafiando las normas y expectativas que les imponen los adultos. Estos conflictos son parte de un proceso social más amplio en el que los jóvenes intentan afirmar su identidad y sus derechos frente a las estructuras dominantes.

En este marco de relaciones de poder (Villa, 2014), los jóvenes estudiantes a menudo se enfrentan a situaciones en las que sus voces y perspectivas son

minimizadas o ignoradas. La estructura jerárquica de la sociedad, que a menudo está marcada por una separación generacional, contribuye a que los jóvenes se vean como objetos de regulación más que como participantes activos en la toma de decisiones. Esta situación puede limitar su capacidad para influir en los procesos educativos y sociales que afectan directamente su vida.

Villa Sepúlveda (2011) describe estas dinámicas de poder como parte de "ordenamientos sociales que especifica la política", donde las jerarquías generacionales crean un marco dentro del cual se producen las relaciones de dominación. En este contexto, las decisiones y políticas que afectan a los jóvenes suelen estar determinadas por adultos que, desde una posición de poder, establecen normas y expectativas sin considerar plenamente las realidades y necesidades de los jóvenes estudiantes.

La comprensión de cómo estas relaciones de poder configuran la experiencia de los jóvenes estudiantes es crucial para abordar las desigualdades y desafíos que enfrentan. Hay que reconocer que estas disputas entre generaciones forman parte de un proceso social más amplio que permite desarrollar enfoques más inclusivos y equitativos en la educación y en el reconocimiento de la diversidad dentro de las instituciones escolares. Esto implica un compromiso con la escucha activa de sus perspectivas y la creación de espacios donde puedan participar de manera significativa en la construcción de su propio futuro.

Hernández (2017) sostiene que los jóvenes estudiantes han demostrado un rechazo significativo hacia las decisiones impuestas verticalmente en reformas estructurales. Este rechazo se evidencia en su participación en diversas manifestaciones y movimientos sociales que cuestionan la jerarquía establecida. La postura de los jóvenes frente a estas imposiciones no solo refleja una resistencia a las estructuras de poder existentes, sino también una actitud reflexiva y crítica sobre su rol en la sociedad, como lo destaca Bauman (2004).

Los jóvenes estudiantes han emergido como actores clave en la oposición a las jerarquías sociales tradicionales, involucrándose en protestas y movimientos que

buscan reformar estructuras que consideran injustas. Su participación en estos movimientos subraya una capacidad para cuestionar y desafiar las normas establecidas, revelando un nivel de agencia que contrasta con las percepciones de los jóvenes como meros receptores de decisiones ajenas. Esto resalta la importancia de reconocer su rol activo en la construcción de cambios sociales.

El análisis de la juventud, especialmente desde la perspectiva de los jóvenes estudiantes, revela una realidad rica en matices y complejidades. A medida que se exploran las diferentes facetas de ser joven en un contexto diverso y plural, se vuelve evidente que no existe una única experiencia juvenil.

Los jóvenes, como agentes activos y reflexivos, se enfrentan a una variedad de desafíos personales, familiares, sociales y educativos que son influenciados por su posición en la jerarquía social y las relaciones de poder establecidas.

La diversidad entre los jóvenes estudiantes y su participación en diversos sectores sociales destacan la necesidad de ir a la institución educativa para escuchar sus voces y realizar una construcción sobre los jóvenes estudiantes desde sus experiencias. Esto implica revisar cómo las estructuras sociales y educativas actuales pueden estar contribuyendo a su exclusión o limitación. Las tensiones entre las expectativas sociales y las realidades vividas por los jóvenes estudiantes subrayan la importancia de revisar las políticas educativas para responder de manera más efectiva a sus necesidades y aspiraciones.

A partir de esta comprensión, resulta imperativo dirigir la atención hacia un análisis detallado de las políticas educativas vigentes, particularmente en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Este próximo capítulo se enfocará en examinar cómo las políticas educativas impactan en la construcción de significaciones de los jóvenes estudiantes.

## **Capítulo 2. Hacia la revisión de políticas educativas en la ENP.**

Las políticas educativas, en su diversidad, constituyen un eje fundamental para el desarrollo y la mejora continua de los sistemas educativos en cualquier país. Estas políticas no solo establecen los marcos normativos y organizativos, sino que también reflejan las aspiraciones de una sociedad respecto al tipo de formación que desea brindar y al perfil de estudiantes que busca formar. En el caso de la educación media superior, su importancia se vuelve aún más relevante, ya que este nivel educativo representa una etapa clave en la que las y los jóvenes se preparan para enfrentar los desafíos académicos, sociales y profesionales que marcarán su futuro (SEMS, 2022).

La evolución de las políticas educativas en este nivel no puede entenderse como un proceso aislado, por el contrario, responde a los retos y demandas de una sociedad globalizada y en permanente transformación. Los avances tecnológicos, las mutaciones del entorno económico y las dinámicas sociales y culturales, tanto a nivel nacional como internacional, han generado la necesidad de reconfigurar las políticas educativas para hacerlas más pertinentes frente a las nuevas realidades. Esta reconfiguración no se limita a la actualización de contenidos curriculares; también implica la implementación de estrategias orientadas a revisar y redefinir los temas que deben acompañar la trayectoria educativa de las y los estudiantes.

En el análisis de las políticas educativas que operan en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), resulta fundamental iniciar con una revisión amplia de su papel en la configuración del entorno institucional. En el primer apartado de este capítulo, se busca conceptualizar las políticas educativas no solo como documentos normativos o declaraciones formales, sino como marcos de acción que articulan prácticas, sentidos y estructuras. Desde esta perspectiva, su análisis permite desentrañar cómo se establecen prioridades, cómo se definen los objetivos institucionales y qué tipo de estudiante se busca formar en el contexto de la ENP.

Este enfoque proporciona una mirada crítica sobre la manera en que las políticas educativas influyen tanto en la organización interna como en la experiencia

formativa de las y los jóvenes. Al reconocer su carácter estructurante, es posible comprender también las tensiones, contradicciones y desafíos que enfrentan los actores educativos en su apropiación cotidiana de dichas políticas.

Posteriormente, con el propósito de captar la manera en que estas políticas se materializan en el ámbito escolar, resulta fundamental considerar los contextos específicos en los que se implementan. Comprender dichos contextos implica examinar las condiciones sociales, culturales y económicas que atraviesan a la ENP y a su comunidad estudiantil. Los distintos niveles en los que operan las políticas educativas, desde el plano macro hasta el institucional, influyen de manera significativa en la forma en que dichas políticas son aplicadas, reinterpretadas o resistidas dentro de la escuela.

Este análisis incluye una revisión de cómo las políticas educativas interactúan con el contexto institucional y de qué manera estas interacciones inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Prestar atención a estos entornos nos permite construir una visión más integral sobre la gestión educativa en la ENP y sobre los ajustes que realiza frente a las transformaciones sociales que viven sus estudiantes. Para ello, resulta clave observar los textos y discursos que circulan dentro de la institución, ya que en ellos se expresa, de manera directa o implícita, el tipo de estudiante que se busca formar.

Finalmente, el análisis de las políticas institucionales de la ENP permite distinguir cómo las estrategias y programas diseñados para mejorar la educación se traducen en prácticas concretas al interior de la escuela. Esta revisión se centra en la manera en que las políticas se ajustan a las necesidades que la institución interpreta como propias de sus estudiantes. Asimismo, se considera el papel de elementos como la misión, la visión y los valores institucionales, así como la implementación de programas de apoyo. A través de este apartado se busca comprender el texto de la política, como base necesaria para, más adelante, analizar los discursos de las y los estudiantes y así interpretar el impacto real de las políticas educativas desde sus propias significaciones.

## **2.1 Punto de partida. La política educativa como eje articulador.**

Nuestro interés se centra en comprender cómo las y los jóvenes estudiantes perciben y otorgan significado a su experiencia dentro de la institución escolar. Esta comprensión abarca no solo su vida cotidiana en el entorno educativo, sino también las relaciones sociales que establecen, las identidades que construyen y sus formas particulares de aprendizaje y expresión. Estos elementos nos llevan a explorar las políticas educativas que inciden en su experiencia escolar y en el desarrollo integral que dicha experiencia promueve o limita.

Al abordar el análisis de estas políticas, adoptamos una perspectiva que va más allá de su formulación normativa. Entendemos que las políticas educativas tienen un carácter multidimensional y multicausal, ya que forman parte del entramado social en el que las y los jóvenes elaboran sus propios significados sobre la escuela y la educación. Esta mirada permite identificar las dinámicas que subyacen a su diseño e implementación, así como comprender de qué forma impactan en los procesos formativos que atraviesan los estudiantes.

Además, las condiciones contextuales en las que estas políticas se desarrollan desempeñan un papel determinante. Factores como la situación socioeconómica, la diversidad cultural y el entorno político de cada región influyen directamente en su alcance y efectividad. Un análisis atento de estos factores nos ayuda a identificar tanto los límites como las posibilidades que enfrentan los jóvenes en su tránsito escolar, así como las desigualdades que pueden profundizarse a partir de estas diferencias contextuales.

### **La construcción de la política educativa.**

El estudio de las políticas educativas representa un campo complejo que plantea retos importantes para quienes se dedican a investigarlas. A diferencia de otras áreas del conocimiento, su análisis no ofrece respuestas únicas ni definitivas, sino que exige un enfoque multidimensional que considere distintos niveles de análisis y diversas perspectivas. Los trabajos de Ball (1990, 1994, 2006, 2012), Dale (2010), Mainardes (2015), Tello (2015) y la colaboración entre Tello y Mainardes (2015)

constituyen una base fundamental para abordar esta tarea en nuestra tesis.

Uno de los principales objetos de estudio en este campo es el análisis de las políticas formuladas por el Estado en sus distintos niveles, desde el ámbito federal hasta el estatal y municipal (Mainardes, 2015). Estas políticas no surgen de procesos lineales o sencillos, sino que emergen de un entramado complejo de actores, intereses y condiciones específicas. Por ello, su estudio requiere una revisión que abarque las etapas de formulación, implementación y evaluación, atendiendo siempre al contexto en que se desarrollan.

Las investigaciones en este campo han permitido explorar diversas dimensiones. Mainardes (2015) se enfoca en cómo se construyen las políticas, qué factores influyen en su desarrollo y qué discursos las sostienen. Por su parte, Ball (1994) destaca la importancia de estudiar los procesos de implementación y cómo las políticas son interpretadas y traducidas en escenarios concretos como escuelas y aulas. Además, resulta crucial evaluar los resultados y consecuencias que dichas políticas generan, tanto de forma directa como indirecta.

El modelo de análisis propuesto por Mainardes (2015) identifica tres niveles para comprender las políticas educativas. El primer nivel se orienta al estudio de políticas y programas específicos vinculados a situaciones concretas. Este nivel descriptivo resulta clave para establecer una base sólida desde la cual se puedan construir análisis más profundos sobre formulación, implementación, resultados y consecuencias.

El segundo nivel se enfoca en identificar los mecanismos generales que configuran las políticas. Aquí, el interés está en encontrar patrones, regularidades y lógicas de intervención que se repiten en distintas políticas o contextos, lo que permite visibilizar las fuerzas que orientan su diseño y ejecución.

El tercer nivel, considerado el más complejo, se refiere al análisis de las estructuras generales que subyacen a las políticas educativas. Este enfoque se vincula con agendas de alcance más amplio y busca comprender cómo las políticas se inscriben

en contextos sociopolíticos y económicos determinados. Analizar este nivel permite reconocer los condicionantes estructurales que dan forma al diseño y sentido de las políticas, más allá de sus expresiones inmediatas.

Para esta investigación, retomamos dos de los tres niveles propuestos por Mainardes. El primero nos sirve para describir el contexto de las políticas educativas, lo cual resulta esencial para entender el entorno institucional y social en el que los estudiantes desarrollan su experiencia escolar. Este análisis permite identificar los valores, objetivos y expectativas que las políticas promueven, revelando así el tipo de estudiante que se busca formar mediante los discursos oficiales y los programas institucionales de apoyo.

El segundo nivel, basado en el enfoque de Dale (2010), permite profundizar en los procesos de decisión y su formalización en documentos normativos. Este nivel explora cómo se toman decisiones dentro de las instituciones frente a problemas cotidianos, y cómo esas decisiones se traducen en directrices, reglamentos y programas que inciden directamente en la práctica educativa. Estos textos no son simples declaraciones, sino herramientas que estructuran la realidad escolar y delimitan tanto las oportunidades como los desafíos que enfrentan estudiantes y docentes.

Este proceso de toma de decisiones involucra tanto a los responsables de formular las políticas como a quienes las implementan. Aunque esta investigación no se centra en la fase de implementación, sí interesa analizar cómo las decisiones cotidianas intentan dar respuesta a necesidades concretas del sistema educativo. Dichas políticas se expresan en documentos como los Planes de Desarrollo Institucional, Planes de Trabajo y Programas de Apoyo a la Comunidad, que buscan impactar de manera directa en la organización escolar y en la experiencia formativa del estudiantado.

Este modelo conceptual facilita el tránsito entre el análisis descriptivo y la interpretación de patrones que permiten una comprensión más profunda. Aunque el nivel descriptivo puede parecer limitado, es indispensable para generar los insumos

necesarios que permitan entender los significados que las y los jóvenes construyen sobre la escuela y su entorno educativo.

Es importante señalar que, en buena parte de la literatura especializada, el análisis de la política educativa suele centrarse en evaluar los avances institucionales o en señalar deficiencias de las estrategias gubernamentales aplicadas mediante reformas (Ornelas, 2010). No obstante, reducir las políticas educativas a un conjunto de decisiones técnicas orientadas a mejorar la equidad o la calidad resulta insuficiente. Son pocas las investigaciones que abordan este campo desde una perspectiva crítica que permita entender cómo se implementan las políticas, cómo impactan en los actores educativos y cómo reflejan tensiones, contradicciones o disputas en torno a la distribución del poder.

El ejercicio del poder, precisamente, es un eje implícito en esta investigación, ya que se manifiesta en los conflictos y antagonismos que atraviesan las significaciones que los jóvenes construyen sobre la escuela. Siguiendo a Ball (2012), recuperamos dos preguntas centrales: ¿Qué son las políticas educativas? y ¿cómo deben investigarse? Para este autor, teorizar las políticas implica reconocer que la producción de conocimiento es un acto político que influye en la forma en que se gestionan los problemas sociales y educativos. Como afirman Ruan y Cordero (2021), “la producción de conocimiento funciona políticamente e incide en el manejo de los problemas sociales y educativos” (pág. 367)

### **Texto y discurso como base de análisis.**

Coincidimos con González (2022) en que la política educativa puede entenderse como la forma en que un gobierno concibe y organiza formalmente las acciones relacionadas con las prácticas educativas, así como la manera en que gestiona la producción y la oferta de educación. No obstante, es importante reconocer que actores privados, instituciones, organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil también desempeñan un papel relevante en la formulación y organización de políticas educativas, influyendo directamente en su desarrollo y aplicación.

La política, concebida como un proceso en constante transformación, genera contextos en los que los sujetos pueden reconstruir sus discursos y resignificarlos. Sin embargo, muchas veces las políticas educativas se diseñan bajo el ideal de construir las “mejores escuelas posibles”, sin considerar de manera suficiente los contextos diversos, los recursos disponibles, las capacidades reales y los discursos de los sectores sociales involucrados (Lozano, 2022). Esta omisión en el reconocimiento de la heterogeneidad social limita la eficacia de las políticas cuando se enfrentan a escenarios educativos concretos.

De acuerdo con Ball (2006), las políticas educativas deben estudiarse como procesos dinámicos que se despliegan a través de ciclos de formulación e implementación. Estos ciclos funcionan como espacios de definición, negociación y puesta en marcha, y permiten articular la teoría con la práctica en el campo educativo. Desde esta perspectiva, el autor propone concebir las políticas como una caja de herramientas, es decir, como un conjunto de instrumentos analíticos que permiten interpretar, problematizar y comprender las dinámicas institucionales.

A partir de esta concepción, la institución escolar se vuelve un espacio estratégico para el desarrollo de la micropolítica (Ball, 1994). Este enfoque se centra en los intereses, tensiones, preocupaciones y conflictos cotidianos que atraviesan a los actores educativos, en especial a los jóvenes, dentro de la escuela. Analizar la micropolítica permite observar los cambios internos en las instituciones y cómo estos están atravesados por relaciones de poder, negociación y resistencia.

En esta línea, Blase (1991) aporta una definición clave de micropolítica que complementa esta mirada, al ayudarnos a comprender los procesos de interacción, negociación y poder que tienen lugar en el espacio escolar y que, muchas veces, definen el rumbo de la práctica educativa más allá de lo que los documentos normativos establecen.

La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o

proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas (pág. 11)

A partir de lo anterior, concebimos la micropolítica como el conjunto de dinámicas cotidianas de poder que ocurren dentro de las organizaciones, en especial en el contexto escolar. Estas dinámicas no se reducen a luchas explícitas por el control institucional, sino que también involucran estrategias sutiles que actores individuales o colectivos emplean para influir en las decisiones que afectan la vida escolar. Este enfoque permite comprender cómo los distintos grupos que conforman la escuela intentan incidir en las políticas internas, lo que refleja la complejidad y plasticidad del poder en este entorno.

En el ámbito escolar, la micropolítica se manifiesta a través de las interacciones entre docentes, directivos, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa. Cada actor negocia su posición y busca hacer valer sus intereses, generando una constante redefinición de las relaciones de poder. Estas dinámicas pueden expresarse de forma explícita, como en las reuniones formales de consejo técnico, o de manera implícita, mediante alianzas informales y vínculos cotidianos que se tejen en los pasillos, aulas y espacios comunes de la escuela.

Las relaciones de poder dentro de la institución son dinámicas, cambiantes y están influenciadas tanto por factores internos, como la cultura escolar, como por factores externos, entre ellos las políticas educativas dictadas desde niveles superiores. La micropolítica, en palabras de Blase (2002), permite analizar cómo estas relaciones se construyen y transforman de forma constante, prestando especial atención a las resistencias que emergen desde los propios actores educativos. De esta forma, el poder deja de entenderse como una entidad estática y se concibe como un proceso continuo de negociación.

El impacto que estas relaciones tienen en la vida de los estudiantes es profundo. La manera en que los actores escolares ejercen su influencia puede incidir

directamente en el éxito o el rezago de las y los jóvenes en su trayectoria educativa. Las decisiones micropolíticas pueden afectar la asignación de recursos, las oportunidades de participación estudiantil y la implementación de políticas que configuran el ambiente de aprendizaje. Por tanto, la micropolítica no solo da forma a la estructura organizativa de la escuela, sino que también influye en las experiencias cotidianas y en los resultados que los estudiantes alcanzan dentro del sistema escolar.

Las instituciones sociales, como la educativa, no son espacios neutros ni meramente funcionales; sino que en estas se construyen relaciones de poder y afectivas, las cuales generan de manera cotidiana el acontecer escolar en el que los sujetos viven lo que influye sus formas de ser y estar institucional. Concebimos el espacio escolar como un espacio institucional de existencia, donde los sujetos no solo habitan la institución y generan una determinada dinámica de poder, sino además construyen ésta como un ámbito existencial en el que “viven, sufren y gozan” (Fuentes y Cruz, 2016, p. 351)

La micropolítica parte de la idea central de que las escuelas son organizaciones complejas donde la política forma parte integral de la vida cotidiana (Blase, 2002). Como plantea Ball (1994), las escuelas no son únicamente instituciones dedicadas a la enseñanza; son también escenarios donde se ejercen relaciones de poder y se toman decisiones políticas que afectan directamente a estudiantes, docentes y a la comunidad escolar en general.

Los actores educativos actúan dentro de contextos marcados por relaciones de poder y formas de imposición (González, 2022), en muchas ocasiones, las políticas educativas se implementan a través de normativas y reglamentos que regulan las conductas consideradas aceptables en el espacio escolar. Además, es frecuente que el cuerpo docente recurra a acciones orientadas al control y a la disciplina, lo que refleja una dimensión coercitiva de la política educativa en su aplicación cotidiana.

En este marco, Ball (1990) propone dos categorías clave para el análisis de las políticas educativas: texto y discurso. Las políticas como texto se entienden como el resultado de procesos de codificación, interpretación y recontextualización llevados a cabo por diversos actores situados en contextos distintos. Este enfoque

resalta la multiplicidad de significados que pueden derivarse de un mismo texto, dependiendo del punto de vista y la experiencia de quien lo interpreta. Las políticas, por lo tanto, circulan entre diferentes instituciones con la intención de posicionar ciertos discursos, ideas y definiciones sobre lo educativo.

Ball (1990) subraya que estos textos suelen ser elaborados por especialistas que adoptan una perspectiva técnica o teórica sobre las políticas, aunque muchas veces no logran comprender la complejidad de la vida escolar cotidiana. En este sentido, resulta fundamental examinar los textos que orientan las políticas implementadas en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), con el objetivo de comprender cómo se formulan y cómo adquieren sentido en su contexto de aplicación. Al estar dirigidas a audiencias diversas, estas políticas son susceptibles de múltiples interpretaciones. Analizar estos procesos permite observar cómo los significados cambian en función de las interacciones que se producen en distintos espacios discursivos.

Las políticas educativas no se limitan a leyes, acuerdos o programas formales; se traducen también en acciones concretas que influyen en el entorno escolar, sin embargo, no siempre es lineal ni predecible. Los actores pueden responder con aceptación, resistencia o reinterpretación, generando dinámicas particulares según el contexto y según las formas en que se apropian los textos.

El segundo enfoque analítico propuesto por Ball (1990) es el de las políticas como discurso. Desde esta perspectiva, los discursos no solo construyen significados y orientan prácticas, sino que también delimitan quién puede hablar, qué puede ser dicho y en qué condiciones de autoridad. Este planteamiento, influido por la obra de Foucault (2010), sostiene que los discursos no describen simplemente la realidad, sino que la configuran activamente, al tiempo que ocultan su propio papel en la producción de los objetos a los que hacen referencia.

Comprender las políticas como discurso implica analizar las conversaciones, debates y narrativas que se generan en torno a ellas. Estos discursos incluyen el lenguaje de quienes formulan las políticas, así como el de los medios de

comunicación, líderes de opinión, autoridades escolares y también los jóvenes estudiantes, quienes participan activamente en la interpretación y apropiación de estas políticas. Según Ball (1990), los discursos son fundamentales porque modelan la manera en que las políticas se entienden y se aplican.

Desde estos discursos se habilitan determinadas formas de pensar, hablar y actuar, lo que convierte su análisis en una herramienta esencial para comprender cómo operan las políticas educativas en el contexto de la educación media superior. Por ello, resulta necesario revisar tanto los textos como los discursos que han acompañado a la educación media superior en las últimas décadas, con el propósito de entender de manera más precisa el funcionamiento de la política educativa en las instituciones donde se forman nuestras y nuestros jóvenes estudiantes.

## **2.2 Los contextos: rumbo al escenario de la Institución educativa**

El texto y el discurso como ejes del análisis de las políticas, tal como los plantea Stephen Ball (1990), implican una transformación profunda en la manera de abordarlas. En lugar de concebir las políticas educativas como productos acabados, este enfoque invita a comprenderlas como procesos en constante evolución. Esta perspectiva no solo exige repensar los métodos de investigación, sino también realizar una revisión crítica de los conceptos y herramientas interpretativas utilizados para su análisis, lo que permite una visión más holística y dinámica de la política educativa.

El estudio de la trayectoria de las políticas, desarrollado por Ball, Bowe y Gold (1992), introduce una perspectiva integradora que contempla los distintos niveles en los que estas se desarrollan: macro, meso y micro. Este enfoque evita la fragmentación analítica y posibilita una comprensión más completa de cómo las políticas se articulan y transforman en contextos diversos. Desde esta mirada, las políticas no deben ser vistas únicamente como directrices impuestas desde estructuras superiores, sino como procesos complejos que involucran múltiples actores, tensiones y eventos a lo largo de su ciclo de vida.

Con base en esta propuesta, las políticas se entienden como construcciones dinámicas que se redefinen de manera constante a medida que avanzan por cada una de las etapas del ciclo: formulación, implementación y evaluación. Estas fases no ocurren en el vacío, sino que están profundamente influenciadas por los contextos en los que se insertan, lo cual evidencia la interdependencia entre los niveles macro, meso y micro. Esta interconexión genera un ciclo continuo y dialéctico, que caracteriza el estudio crítico de las políticas educativas (Ruan & Cordero, 2021).

Asimismo, este enfoque subraya la relevancia del texto y del discurso en la construcción y transformación de las políticas. Los discursos en torno a ellas no solo las definen, sino que también las moldean y reconfiguran en función de los escenarios en los que circulan. El texto de una política, aunque pudiera parecer un documento estable, constituye en realidad un punto de partida que habilita múltiples interpretaciones y resignificaciones. Estas interpretaciones se generan desde distintos niveles: desde quienes formulan las políticas, pasando por quienes las implementan en las instituciones, hasta quienes las viven cotidianamente, como son las y los estudiantes, que constituyen los destinatarios finales de sus efectos.

### **Los contextos, el detrás de las significaciones.**

El modelo del ciclo continuo de las políticas, desarrollado inicialmente por Bowe, Ball y Gold (1992) y refinado posteriormente por Ball (1994), se ha consolidado como una herramienta clave para analizar la trayectoria de las políticas educativas. Este enfoque parte de la interacción compleja entre cinco contextos fundamentales que permiten realizar un estudio profundo y multidimensional. Cada uno de estos contextos ofrece una perspectiva específica sobre la formulación, implementación y evaluación de las políticas, y proporciona un marco integral para comprender su evolución y su impacto en la práctica educativa.

*El contexto de las influencias* se refiere al entorno en el que se generan y circulan los discursos y objetivos que orientan las políticas educativas. En este nivel, resulta crucial analizar tanto las tendencias globales y nacionales como los marcos

discursivos dominantes y los mecanismos de poder que moldean las decisiones. Aquí no se trata solo de examinar las políticas como productos aislados, sino de entender la interacción dinámica entre actores con distintos intereses, así como los flujos de información y de presión que circulan entre ellos.

Este contexto también incluye lo que Ball, Maguire y Braun (2012) denominan *politics* o política en acción, es decir, la forma en que los actores negocian, se enfrentan o colaboran para incidir en la dirección de las políticas. Además, considera el peso de los antecedentes históricos, reconociendo que los discursos no emergen de manera espontánea, sino como resultado de un acumulado de influencias y confrontaciones. La capacidad de los actores para movilizar recursos, generar consensos o expresar disensos es clave en la definición de prioridades dentro de la política educativa.

En el caso de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), los discursos y propósitos de la política educativa se construyen tanto desde el plano nacional e internacional como desde su propia cultura institucional. Las y los estudiantes se ven expuestos a una diversidad de marcos discursivos que moldean su experiencia como jóvenes y que inciden en la construcción de su identidad académica. Las interacciones entre actores clave, como directivos, docentes y estudiantes, son determinantes en la manera en que estas influencias se traducen en prácticas concretas, afectando la forma en que el estudiantado percibe la autoridad, las expectativas escolares y su propio compromiso con el aprendizaje. Además, las expectativas sociales y familiares también se entrelazan con estas políticas, al igual que los discursos sociales y mediáticos, impactando en su percepción sobre el sentido y valor de la educación.

*El contexto de la producción de textos* es el espacio donde las intenciones políticas se transforman en leyes, reglamentos, lineamientos y programas (Ball, Maguire, & Braun, 2012). Sin embargo, este proceso no es lineal ni definitivo, sino que implica múltiples etapas de redacción, revisión y ajuste. Las políticas deben entenderse como textos en constante evolución, contruidos en diálogo con nuevas demandas y tensiones. Este contexto exige, además, un análisis intertextual que permita

identificar relaciones entre distintas políticas, así como evaluar su coherencia interna, objetivos y estrategias.

En la ENP, estas intenciones se concretan en normativas institucionales, reglamentos y programas académicos que afectan directamente a las y los estudiantes, a pesar de que estos no participen en su creación. La forma en que estos textos se convierten en reglas escolares y estructuras curriculares influye en cómo los jóvenes interpretan su lugar en la institución y en cómo valoran su experiencia educativa. El análisis de estos documentos permite observar hasta qué punto las políticas de la ENP se alinean o se distancian de otras instituciones, y cómo estas diferencias inciden en la percepción del estudiantado sobre la calidad, pertinencia y equidad de su educación. Cabe subrayar que estos textos no son estáticos, sino que se reinterpretan continuamente a lo largo de la trayectoria escolar, lo que puede reforzar o desafiar las significaciones que los jóvenes atribuyen a su experiencia educativa.

*El contexto de la puesta en acto* se refiere al momento en que las políticas se materializan en la práctica. Ball, Maguire y Braun (2012) advierten que las políticas no se implementan de forma mecánica, sino que son puestas en acto, es decir, interpretadas, adaptadas y recreadas por los actores escolares. La implementación depende de las circunstancias particulares de cada institución, así como de las percepciones, saberes y posicionamientos de quienes la integran.

En la ENP, los estudiantes no son receptores pasivos de las políticas, sino sujetos activos que las reinterpretan desde su experiencia y sus valores. La manera en que docentes y autoridades aplican los programas o actividades influye directamente en cómo los jóvenes se apropian de ellos, los resisten o los transforman. Las prácticas cotidianas, como las relaciones con el profesorado, la participación en actividades extracurriculares o la organización entre pares, son espacios clave donde se expresa esta puesta en acto. A través de estas prácticas, los estudiantes desarrollan estrategias para negociar políticas que perciben como restrictivas, lo que evidencia su capacidad de agencia dentro del entorno institucional.

*El contexto de los efectos* se enfoca en los impactos que las políticas generan, tanto previstos como no previstos, en los sujetos e instituciones, este análisis permite examinar cómo las políticas transforman identidades, valores, saberes y relaciones dentro del ámbito escolar (Ruan & Cordero, 2021). Estos efectos pueden ser inmediatos o de largo alcance, y abarcan desde cambios en las trayectorias educativas hasta transformaciones en la cultura institucional.

En la ENP, estos efectos se reflejan en la manera en que los estudiantes se perciben a sí mismos, en sus aspiraciones futuras y en la construcción de su identidad escolar. También afectan la forma en que se configuran las relaciones entre el alumnado, el profesorado y la administración, lo que puede generar dinámicas de resistencia o de adaptación frente a las políticas vigentes. Además, estos efectos trascienden el espacio escolar, impactando en la comunidad y contribuyendo, positiva o negativamente, a procesos más amplios vinculados a la equidad, la justicia social y la cohesión social.

*El contexto de las estrategias políticas* aborda las acciones encaminadas a reducir los efectos negativos de las políticas y a fortalecer aquellas que promuevan la equidad. Según Ball, Maguire y Braun (2012), la investigación crítica desempeña un papel central en la transformación de las políticas públicas, no solo como respuesta a problemas ya evidenciados, sino también como una herramienta para anticiparlos y proponer alternativas.

En el caso de la ENP, estas estrategias se expresan en programas de acompañamiento, mentorías, reformas curriculares y acciones dirigidas a garantizar la equidad educativa. La participación de las y los estudiantes resulta esencial, ya que sus experiencias y voces pueden contribuir a construir una política más justa e incluyente. Involucrarlos en el procesos de revisión o formulación de políticas no solo promueve un mayor compromiso con su educación, sino que también refuerza su sentido de agencia dentro de la institución.

En nuestra investigación, la revisión de estos cinco contextos parte de una lectura crítica de la institución educativa, atendiendo a sus objetivos, valores e ideología,

así como al tipo de joven que se busca formar. Asimismo, se analizan los programas de atención materializados en los planes de desarrollo y trabajo institucional, considerando cómo estos documentos influyen en la configuración de las experiencias escolares y en la formación de los actores sociales que la habitan.

### **2.3 La Escuela Nacional Preparatoria.**

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) es una de las instituciones más emblemáticas de la educación en México. Fundada en 1867 por Gabino Barreda bajo los principios del positivismo, está ha desempeñado un papel crucial en la configuración del sistema educativo mexicano y en la formación de generaciones de estudiantes. A lo largo de sus más de 150 años de existencia, la ENP ha sido un espacio donde se han plasmado y disputado diversas ideologías educativas, desde el positivismo que la vio nacer hasta las corrientes neoliberales contemporáneas. Este recorrido histórico es clave para entender cómo las políticas educativas han moldeado tanto su estructura como su misión, y cómo estos cambios han influido en la identidad y el rol de la institución dentro del sistema educativo nacional, lo que la convierte en un objeto de estudio ideal para un análisis desde la perspectiva de Ball, Maguire, & Braun (2012).

En un segundo momento el análisis del contexto actual, y del *texto* materializado en su plan de trabajo y los programas que oferta permite una reflexión crítica sobre las tensiones entre la tradición educativa de la ENP y las demandas del entorno neoliberal. Estos programas reflejan no solo una continuidad con los ideales de educación pública y equidad, sino también las presiones para adaptarse a un modelo de eficiencia y competitividad. Evaluar estos elementos desde una perspectiva política permite desentrañar las dinámicas de poder y los intereses que subyacen a las decisiones educativas, así como sus implicaciones para la formación de los jóvenes estudiantes.

#### **La ENP, positivista y reproductora de competencias.**

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) ha sido una de las instituciones educativas

más influyentes en México desde su fundación en 1867. Concebida en el contexto de las reformas liberales impulsadas por el presidente Benito Juárez, la ENP surgió como un proyecto educativo destinado a formar a la élite intelectual del país bajo los principios del positivismo de Auguste Comte, promovido por su primer director: Gabino Barreda. Este modelo enfatizaba el conocimiento científico y el orden como ejes para el desarrollo social (ENP, 2024a).

A lo largo de su historia, la ENP ha experimentado diversas transformaciones ideológicas, reflejando las tensiones entre distintos modelos educativos y proyectos de nación. Desde su orientación inicial centrada en las ciencias naturales y exactas, hasta la inclusión de humanidades y educación cívica en el periodo postrevolucionario, la institución ha sido un espacio donde se han moldeado ciudadanos conforme a las necesidades y aspiraciones del Estado en distintos momentos históricos (Ibarra, 2013). Sin embargo, un punto de inflexión determinante en su evolución contemporánea fue la implementación del Plan de Estudios de 1996.

El Plan de Estudios de 1996, vigente hasta la fecha, marcó un cambio significativo en la concepción de la enseñanza en la ENP. En su diseño, se incorporó una estructura curricular basada en la multidisciplinariedad, el aprendizaje a lo largo de la vida y la enseñanza centrada en el estudiante. Esta transformación respondió a los debates globales sobre educación y a la necesidad de actualizar los enfoques pedagógicos para responder a los retos del siglo XXI (ENP, 2024a). La actualización curricular permitió consolidar una llamada formación integral, la cual combina conocimientos científicos, humanísticos y artísticos con el desarrollo de habilidades transversales, como el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas.

Durante la gestión de la Mtra. Silvia E. Jurado Cuéllar en el periodo comprendido de 2016 a 2018, la comunidad docente trabajó en la actualización de los programas de estudio de las 92 asignaturas que conforman el currículo de la ENP. Este proceso permitió consolidar los principios del Plan de Estudios de 1996 al promover una enseñanza que responde a la resolución de problemas, el aprendizaje auténtico y la interdisciplinariedad (ENP, 2024b). La implementación de estos programas en

2018 representó un reto tanto para los docentes como para los estudiantes, ya que implicó la adopción de nuevas estrategias de enseñanza y evaluación (ENP, 2024a).

A pesar de estos cambios, es importante destacar que la influencia del positivismo sigue permeando en la estructura y organización de la ENP, pues la orientación hacia el conocimiento científico y la racionalidad como base de la enseñanza continúa siendo un eje fundamental en el modelo educativo actual. La permanencia del Plan de Estudios de 1996 sigue promoviendo una enseñanza bajo el enfoque de competencias, lo que se refleja en el perfil de egreso de los estudiantes, en su capacidad de análisis, resolución de problemas y pensamiento crítico aplicado a distintas disciplinas. Sin embargo, esta orientación también ha sido objeto de críticas, ya que sigue priorizando un modelo de eficiencia y medición del aprendizaje sobre un enfoque que verdaderamente fomente la equidad y la educación integral.

Desde la perspectiva de Stephen Ball (1990, 1994, 2012), las políticas educativas pueden interpretarse como "textos" que comunican y reproducen ideologías. En este sentido, el Plan de Estudios de 1996 de la ENP refleja la transición de un modelo centrado en la acumulación de conocimientos hacia uno que busca el desarrollo de competencias y habilidades adaptativas. Este cambio estuvo influenciado por el contexto de las reformas educativas impulsadas en la década de 1990, caracterizadas por la tendencia hacia la descentralización, la evaluación estandarizada y la rendición de cuentas en el marco del neoliberalismo (Hernández, 2017).

En la actualidad, la ENP enfrenta desafíos derivados de los cambios en las políticas educativas y en el contexto social y tecnológico. La competencia por el ingreso a la institución se ha intensificado, reflejando las desigualdades en el acceso a la educación de calidad. Como lo señala Ball (1990, 1994, 2012), la educación no solo es un espacio de transmisión de conocimientos, sino también un escenario donde se reflejan y reproducen las tensiones sociales. La ideología neoliberal ha transformado la educación en un campo de competencia, donde la equidad y el derecho a la educación se ven en tensión con la eficiencia y la competitividad (Alcántara, 2008). La creciente presión por demostrar logros medibles y resultados

cuantificables ha reducido el margen de acción para enfoques más humanistas e inclusivos en la enseñanza.

La misión y visión de la ENP han evolucionado con los cambios en los paradigmas educativos, sin embargo, continúan reproduciendo un modelo que, si bien se presenta como innovador, sigue arrastrando las limitaciones del positivismo y las demandas de un mercado educativo altamente competitivo. La formación por competencias, impulsada en el Plan de Estudios de 1996, no ha logrado resolver las problemáticas estructurales de la educación media superior, sino que ha contribuido a un modelo centrado en la medición y la eficiencia, dejando de lado una verdadera formación crítica y humanista. Esto ha generado un perfil de egreso que responde más a las exigencias del mercado laboral que a una formación integral orientada a la transformación social. Además, la falta de actualización estructural ha provocado que los desafíos educativos actuales no sean abordados de manera eficiente, generando una brecha entre la teoría educativa y la realidad cotidiana de los estudiantes.

A 156 años de su fundación, la ENP sigue siendo un referente en la educación media superior en México. Sin embargo, su evolución refleja no solo los cambios ideológicos y políticos que han moldeado la educación en el país, sino también la resistencia a una transformación profunda. Desde la consolidación del Plan de Estudios de 1996 hasta las recientes actualizaciones curriculares, la ENP ha intentado adaptarse a los nuevos paradigmas educativos, pero sigue enfrentando dificultades en la implementación de modelos verdaderamente innovadores. La globalización, la digitalización y la creciente desigualdad en el acceso al conocimiento representan retos que la institución aún no ha logrado superar. El futuro de la ENP dependerá de su capacidad para generar reformas sustanciales que permitan una educación más equitativa, flexible y orientada al desarrollo social real, en lugar de simplemente responder a las demandas del mercado.

### **La oferta de la ENP a los jóvenes estudiantes.**

La ENP forma parte integral del sistema educativo nacional y es uno de los dos

sistemas de bachillerato administrados por la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde el portal web de la ENP (2024b), podemos observar que es una institución educativa que busca ofrecer una educación de calidad que lleve a una formación integral de sus estudiantes, lo que la convierte en un referente dentro y fuera de la UNAM.

Para cumplir con esto, la ENP cuenta con la infraestructura que permite albergar aproximadamente a 50,000 alumnos y 2,400 profesores distribuidos en sus nueve planteles (ENP, 2024b), la institución no solo garantiza un espacio adecuado para el aprendizaje, sino que también asegura la atención y el apoyo necesarios para toda la comunidad preparatoriana. Estos recursos permiten a la ENP mantener un ambiente educativo que fomenta la excelencia y el desarrollo integral de sus estudiantes, asegurando que cada uno de ellos reciba una educación de alta calidad.

La misión, visión y valores de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) no son simplemente declaraciones institucionales; son, en esencia, expresiones de políticas educativas que han sido moldeadas por las ideologías y las dinámicas de poder a lo largo del tiempo. Desde su fundación, la ENP se ha propuesto formar a ciudadanos capaces de contribuir al desarrollo social y científico del país, un objetivo que refleja no solo un compromiso con la educación pública, sino también con las ideologías que han guiado las políticas educativas en diferentes épocas. Analizar estas declaraciones institucionales desde la perspectiva de Stephen Ball permite desentrañar cómo estas han sido influenciadas por el contexto político y social, y cómo continúan reproduciendo ciertos valores y prioridades dentro del sistema educativo.

La misión de la ENP (2024b) es “brindar a nuestros alumnos una educación de calidad que les permita incorporarse con éxito a los estudios superiores y así aprovechar las oportunidades y enfrentar los retos del mundo actual, mediante la adquisición de una formación integral” esta misión puede analizarse políticamente desde varias perspectivas clave dentro del marco de las políticas educativas propuestas por Ball (1990, 1994, 2012) así como de Ball, Maguire, & Braun (2012)

Bowe, Ball, & Gold (1992).

La calidad que la ENP propone no es una construcción neutral, sino que consideramos que se encuentra impregnada de valores e intereses que reflejan las prioridades del Estado y de las élites políticas y económicas (Alcántara, 2008). Al priorizar la preparación de los estudiantes para continuar con estudios superiores, confirmamos que, para la política educativa, la única forma de progreso y de “ser alguien en la vida” es solo a través de la vía educativa. La "calidad" (Hernández, 2017) aquí se asocia con estándares de rendimiento académico y habilidades específicas que son valoradas en el sistema educativo contemporáneo, apuntando a la formación de una fuerza de trabajo competitiva en un mercado laboral globalizado.

La promesa de preparar a los estudiantes para "aprovechar las oportunidades y enfrentar los retos del mundo actual" revela una contradicción dentro de las políticas educativas. Aunque la misión de la ENP pretende equipar a todos los estudiantes con las herramientas necesarias para acceder a las oportunidades del mundo contemporáneo, en la práctica, estas oportunidades no se distribuyen de manera equitativa (Hernández, 2017). Los estudiantes provenientes de contextos más favorecidos están en una posición ventajosa para aprovecharlas, mientras que aquellos de entornos más desfavorecidos enfrentan mayores barreras estructurales. Las políticas educativas que enfatizan la meritocracia y el éxito individual tienden a invisibilizar estas desigualdades, perpetuando así las diferencias sociales.

Por otro lado, la referencia a una "formación integral" en la misión de la ENP sugiere un enfoque educativo que no se limita al desarrollo académico, sino que también incluye la inculcación de valores, habilidades sociales y actitudes deseables en la sociedad. Este enfoque puede interpretarse como una forma de control social a través de un *dispositivo escolar* (Anzaldúa, 2006), en donde la educación se utiliza para moldear sujetos que se ajusten a las expectativas y necesidades del Estado y del mercado, asegurando así la continuidad y estabilidad del orden social y económico. En este sentido, la educación integral promovida por la ENP no solo busca desarrollar individuos con capacidad crítica, sino también ciudadanos que

contribuyan al mantenimiento de la estructura social existente.

La visión de la ENP de formar estudiantes críticos, responsables y comprometidos con la sociedad es un reflejo de su papel histórico como un espacio de formación de la élite intelectual del país. Por otro lado, los valores que la ENP promueve, tales como la excelencia académica, la integridad y la responsabilidad social, también son una manifestación de las políticas educativas y las ideologías subyacentes que han guiado su desarrollo. Estos valores, aunque en apariencia universales y atemporales, están profundamente arraigados en el contexto histórico y social en el que la ENP ha operado. Ball (1990) argumenta que las políticas educativas son prácticas textuales que no solo transmiten conocimientos, sino también valores y normas sociales. En este sentido, los valores de la ENP pueden ser entendidos como un reflejo de las aspiraciones y los límites que la sociedad impone a la educación.

El Plan de Estudios vigente es de 1996, pero los programas de estudios fueron actualizados entre el 2016 y el 2018 y, durante el ciclo escolar 2021-2022, se llevó a cabo el Programa de Evaluación Curricular que permitirá una actualización a futuro (Valle, 2022).

El perfil del estudiante que la Escuela Nacional Preparatoria busca formar se fundamenta en un conjunto de competencias y valores integrados en su Modelo Educativo que se refleja en el *perfil de los estudiantes* (ENP, 2024b), este perfil abarca varios aspectos clave que se consideran esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes.

En primer lugar, se espera que los estudiantes adquieran un sólido conocimiento en las materias que estudian, incluyendo los lenguajes, métodos y técnicas básicas necesarios, así como las reglas fundamentales de investigación, las cuales se considera que son imprescindibles para su futura educación superior. Esta formación académica básica es acompañada por el reconocimiento de los valores y comportamientos característicos de su contexto sociohistórico, buscando que los jóvenes puedan situarse y actuar con conciencia en el entorno en el que se

desenvuelven.

Además, la ENP promueve el desarrollo de la capacidad de interacción y diálogo de sus estudiantes, entendiendo que la comunicación efectiva y el intercambio de ideas son pilares fundamentales en la construcción del conocimiento y la convivencia social. En este sentido la noción de formación no es solo académica, sino también social y humanística, abordando aspectos económicos, sociales, políticos y jurídicos que piensa en estudiantes que cumplan un rol social de ciudadanos críticos y participativos.

El perfil (ENP, 2024b) también contempla la capacidad de los estudiantes para construir saberes de manera autónoma, fomentando una cultura científica que parte de sus orígenes positivistas, que les permita cuestionar, investigar y entender el mundo que los rodea. A esto se suma una formación en educación ambiental, orientada a que los estudiantes desarrollen una conciencia ecológica y puedan traducir sus conocimientos y cultura en prácticas cotidianas que contribuyan al bienestar social y ambiental.

Asimismo, se busca que los estudiantes desarrollen intereses profesionales tempranos y sean capaces de evaluar alternativas que les permitan autodeterminarse en su vida futura. Esto incluye el fortalecimiento de una autovaloración tanto cultural como personal, lo que les permitirá afrontar los desafíos con una sólida identidad y un sentido de pertenencia.

Por último, el modelo educativo de la ENP (Valle, 2022) enfatiza la importancia de fomentar la iniciativa, la creatividad y la participación activa de los estudiantes en el proceso social, así como el desarrollo de valores como la legalidad, el respeto, la tolerancia, la lealtad, la solidaridad, el patriotismo y una conciencia de Estado. Estos valores son considerados esenciales para la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con su sociedad y su país. En gran medida este tipo de estudiante es producto de las políticas educativas que han definido su misión y valores. Hoy en día, la ENP se enfrenta al desafío de formar estudiantes que no solo sean académicamente competentes, sino también socialmente responsables (Valle,

2022).

Este perfil se ve influenciado por las políticas neoliberales que enfatizan la competitividad y la eficiencia, pero que también generan tensiones con los valores tradicionales de equidad y justicia social que la ENP ha promovido históricamente (Hernández, 2017).

Para lograr la formación integral, el Plan de Trabajo 2022 – 2026 nos da cuenta de políticas institucionalizadas materializadas en Programas de apoyo y actividades:

orientados a incentivar el interés por la ciencia, la investigación, la lectura, el arte, el deporte, el autocuidado, el cuidado del otro y del entorno, así como los valores y actitudes para actuar con responsabilidad frente a su realidad y el futuro que se avizora (Valle, 2022, pág. 19).

Estas actividades surgen a partir de las necesidades que la institución considera que tienen los estudiantes, las cuales se ven reflejados en rubros de salud física, mental, estilos de vida saludables, prevenir conductas de riesgo, así como la prevención de las adicciones (Valle, 2022), a continuación, mencionamos algunos de los rubros de atención que se encuentran marcados en el Plan de Trabajo 2022 - 2026.

#### *Formación académica, cultural y artística.*

Este rubro integra diversos Programas y actividades que buscan la atención a los estudiantes desde la semana de bienvenida hasta su egreso, en temas tanto académicos, como culturales y artísticos, que son los siguientes:

El **Programa de Apoyo para el Ingreso a la ENP**, que durante la Semana de Bienvenida tiene como objetivo facilitar la transición de los estudiantes al entorno preuniversitario y universitario. Este programa es visto por el texto como crucial para familiarizar al alumnado con las instalaciones, reglamentos, y valores de la institución. Si bien este esfuerzo es valioso para la integración de los estudiantes, nuestro análisis sugiere que su implementación podría beneficiarse de un enfoque más inclusivo y personalizado, que contemple las diferentes realidades y contextos sociales de los alumnos que ingresan a la ENP, pues esto no se encuentra

considerado dentro del texto. De esta manera, se podría asegurar que todos los estudiantes se sientan verdaderamente apoyados y preparados para enfrentar los desafíos académicos y sociales que conlleva este nuevo entorno.

En cuanto a la **construcción de la identidad universitaria**, el enfoque en la historia de la UNAM y la ENP es visto por el texto como esencial para fortalecer el sentido de pertenencia entre los estudiantes. Este programa busca fomentar el orgullo y la lealtad hacia la institución. No obstante, una mirada crítica debe considerar si el conocimiento histórico y simbólico transmitido es suficiente para motivar un compromiso genuino de los estudiantes con su rol como miembros activos de la comunidad universitaria. También sería relevante indagar cómo este conocimiento se traduce en la vida diaria de los estudiantes y si realmente fomenta una identidad universitaria que se busca fomentar.

El **fortalecimiento del aprendizaje de los idiomas** a través de recursos mejorados, talleres e intercambios académicos es un componente clave para el desarrollo integral de los estudiantes en un mundo globalizado. Sin embargo, es importante cuestionar si estos recursos y oportunidades están siendo accesibles y aprovechados equitativamente por todos los estudiantes. El acceso desigual a estos programas podría perpetuar brechas sociales, limitando las oportunidades de aquellos que más podrían beneficiarse de un sólido dominio de idiomas extranjeros.

El **Programa Institucional de Lectura y Escritura para Pensar (PILEP)** busca la promoción del pensamiento crítico y la escritura creativa entre los estudiantes. Aunque estos talleres permanentes son un recurso valioso para fortalecer habilidades fundamentales, el impacto de estos programas podría estar limitado por factores como la sobrecarga académica o la falta de interés de los estudiantes.

Por último, la **formación temprana en la investigación** mediante el apoyo de otros Programas es una iniciativa que busca despertar el interés científico y académico en los estudiantes desde una edad temprana. Aquí habría que revisar si por su origen, se les da prioridad a las ciencias positivistas o si bien, hay una igualdad de condiciones para que todos los miembros de la comunidad estudiantil puedan

participar, sobre todo en cuestión de los apoyos que se brindan.

### *Atención diferenciada.*

La atención diferenciada, se ve desarrollada en los siguientes rubros:

El **seguimiento continuo de los resultados de aprendizaje** es una estrategia para identificar y abordar las dificultades académicas que enfrentan los estudiantes en diversas asignaturas. La actualización del Programa de Asesorías Permanentes y la implementación de cursos tipo MOOC (plataformas en línea) son medidas diseñadas para fomentar la formación autogestiva y ayudar a los estudiantes a superar estos retos. No obstante, se debe cuestionar la efectividad de estas intervenciones, especialmente en un contexto donde los recursos y la motivación de los estudiantes pueden variar significativamente. Es importante considerar si los MOOCs, son accesibles y efectivos para todos los estudiantes, o si se requiere un enfoque más personalizado que tenga en cuenta las diferencias individuales en términos de estilos de aprendizaje y acceso a la tecnología.

El **Programa Permanente de Nivelación Académica**, a través de talleres propedéuticos enfocados en las asignaturas con mayor índice de reprobación, es una respuesta directa a la necesidad de mejorar el rendimiento académico y el rezago educativo. Habría que analizar si estos talleres están alcanzando a todos los estudiantes que lo necesitan o si existen barreras que limitan su participación, como el estigma asociado con la reprobación o la falta de tiempo debido a otras obligaciones académicas y personales. Además, se debe considerar si los métodos utilizados en estos talleres son los más adecuados para cerrar las brechas de conocimiento, o si es necesario innovar en las técnicas pedagógicas para asegurar un aprendizaje más significativo y duradero.

El **impulso a la formación artística y deportiva** busca desarrollar habilidades extracurriculares en los estudiantes, fomentando la creación de grupos representativos de la ENP que puedan participar en eventos nacionales e internacionales. Este enfoque es considerado valioso para el desarrollo integral de

los estudiantes, pero debe analizarse críticamente si las oportunidades para participar en estas actividades están distribuidas de manera equitativa. Es posible que ciertos estudiantes, debido a sus circunstancias socioeconómicas o académicas, tengan menos acceso a estas oportunidades.

La **inclusión de estudiantes con capacidades y habilidades diferentes** en eventos como ferias científicas es una iniciativa que busca promover la equidad y el desarrollo integral de todos los alumnos. Sin embargo, un análisis crítico debe preguntarse si las medidas actuales son suficientes para asegurar que estos estudiantes reciban el apoyo necesario para participar plenamente, sobre todo cuando algunas instituciones no cuentan con las condiciones óptimas para el acceso a personas con necesidades educativas especiales. Es vital considerar si los recursos y adaptaciones disponibles son adecuados y si el entorno educativo es lo suficientemente inclusivo para permitir que estos estudiantes exploren y desarrollen sus potencialidades.

El **fortalecimiento del Programa Institucional de Tutorías (PIT)**, tanto a nivel individual como grupal, es una iniciativa orientada a proporcionar una atención y seguimiento más personalizado a los estudiantes. Al establecer funciones claras y acciones concretas para los tutores, se busca garantizar que los estudiantes reciban el apoyo necesario para enfrentar los desafíos académicos y personales que puedan surgir durante su trayectoria educativa. Sin embargo, revisar si estas acciones están diseñadas para atender de manera efectiva la diversidad de necesidades presentes en el alumnado, además del interés de los profesores que ejercen como tutores, quienes en ocasiones se resisten a participar por representar un tiempo extra sin remuneración económica.

La **propuesta de protocolos para la labor tutorial** tiene como objetivo principal facilitar la identificación temprana de problemas y asegurar una intervención adecuada. Estos protocolos están diseñados para ofrecer un marco estructurado que guíe a los tutores en su interacción con los estudiantes, permitiéndoles abordar de manera más eficiente las situaciones que puedan afectar el rendimiento académico o el bienestar emocional de los alumnos. Sin embargo, se debe

considerar si estos protocolos permiten suficiente margen de maniobra para que los tutores adapten sus estrategias a las necesidades específicas de cada estudiante, o si corren el riesgo de convertirse en procedimientos demasiado burocráticos que limiten la capacidad de los tutores para ofrecer un apoyo verdaderamente personalizado.

#### *Atención a la salud física y mental.*

Este rubro cubre temáticas de salud mental, física y emocional que se desarrollan en las siguientes actividades y programas:

La **identificación de problemas de salud** a través del Examen Médico Automatizado (EMA) y otros mecanismos implementados por la ENP busca detectar tempranamente factores de riesgo y protectores en los estudiantes. Este enfoque permite una intervención rápida y oportuna, lo cual es considerado como crucial para garantizar el bienestar físico y mental del alumnado. Sin embargo, la efectividad de estas medidas depende de la precisión y el alcance de los sistemas de detección utilizados, así como de la capacidad de respuesta de la institución. La ENP debe asegurarse de que sus mecanismos no solo identifiquen problemas, sino que también activen recursos adecuados para su resolución.

La **promoción de acciones para la atención odontológica** oportuna y la implementación de talleres sobre desarrollo psicosexual son componentes de la formación integral de los estudiantes. Estos programas están diseñados para inculcar hábitos saludables y proporcionar la orientación necesaria en áreas que son consideradas clave para el desarrollo adolescente. Al abordar tanto la salud física como la educación sexual, la ENP asume un papel activo en la preparación de los estudiantes para enfrentar desafíos de la vida diaria. La continuidad y la accesibilidad de estos programas son aspectos que deben ser monitoreados para garantizar su impacto positivo en la comunidad estudiantil.

La **creación de un Centro de Atención Psicológica** en la ENP, en colaboración con el Comité Técnico de Salud Mental de la UNAM, representa un apoyo al

bienestar emocional de los estudiantes. Este centro, con áreas dedicadas al apoyo psicopedagógico y la consejería psicológica, ofrece un recurso vital para atender las necesidades psicológicas y emocionales del alumnado. Sin embargo, para que este centro cumpla efectivamente con su propósito, es esencial que esté bien integrado en la vida escolar diaria y que los estudiantes sientan que pueden acceder a estos servicios de manera confidencial y sin estigmatización, aunado a ello que tenga una cobertura y alcance de atención, pues en ocasiones recae en listas largas para poder tener acceso a estos servicios.

La **prevención de conductas de riesgo** mediante talleres que fomenten habilidades socioafectivas y para la vida es una estrategia clave en la formación de estudiantes resilientes y conscientes. Estos talleres no solo abordan la prevención de comportamientos peligrosos, sino que también promueven la toma de decisiones informada y el desarrollo personal dentro de la comunidad educativa. La efectividad de estos programas dependerá de su capacidad para conectar con las realidades vividas por los estudiantes y de proporcionar herramientas prácticas que ellos puedan aplicar en su vida diaria.

Finalmente, la **actualización de los protocolos de salud e intervención** es un paso necesario para asegurar que la ENP esté preparada para responder a las necesidades de salud mental de sus estudiantes. La colaboración con instituciones especializadas permite que la escuela no solo reaccione a problemas existentes, sino que también tome un enfoque preventivo. Para que estas actualizaciones sean realmente efectivas, deben ser parte de un proceso continuo de evaluación y mejora, asegurando que se adapten a los cambios en las necesidades y circunstancias del alumnado.

#### *Apoyo al egreso.*

Dentro de las actividades, se busca abarcar también el apoyo al egreso de los estudiantes, que se ve manifestado en lo siguiente:

La implementación de talleres para **favorecer el logro de los perfiles de egreso**

se destaca como una estrategia clave para asegurar que los estudiantes puedan hacer una transición efectiva hacia la formación profesional. Estos talleres buscan garantizar que el tipo de estudiante que se busca formar desde la política educativa, cuente con habilidades adaptativas esenciales y necesarias para enfrentar los retos de la educación superior, pensando que es la única vía de progreso, es crucial cuestionar si estos talleres abordan adecuadamente la diversidad de perfiles y necesidades individuales de los estudiantes, y si realmente contribuyen a una integración fluida en el entorno universitario o si solo cumplen con un formato estandarizado.

El **fortalecimiento del programa "El Estudiante Orienta al Estudiante"** promueve el apoyo entre pares como una herramienta valiosa para la elección de carrera. Este enfoque, que busca aprovechar la experiencia de estudiantes avanzados para guiar a los nuevos, puede facilitar una orientación más personalizada y accesible. Sin embargo, es relevante reflexionar si este programa efectivamente supera las limitaciones de una orientación superficial y si proporciona un apoyo significativo que permita a los estudiantes tomar decisiones bien fundamentadas, o si simplemente reitera información sin abordar las necesidades específicas de cada estudiante.

La creación del **laboratorio de orientación vocacional**, en colaboración con el PROUNAM y el INVOCA, representa un esfuerzo por ofrecer una guía más técnica y específica para la elección de carrera. Este laboratorio tiene el potencial de proporcionar una orientación detallada que puede ser crucial para la toma de decisiones informadas. No obstante, es importante identificar si esta orientación solo se basa en un análisis profundo de las tendencias del mercado laboral y las necesidades emergentes, y en ofrecer una guía genérica que podría no adaptarse a las realidades cambiantes del entorno profesional.

Finalmente, la **implementación de talleres específicos para cada área de estudio** busca apoyar a los estudiantes en su transición hacia la educación universitaria con recursos adaptados a cada disciplina. Este enfoque parece responder a las necesidades particulares de cada campo de estudio, pero desde

una perspectiva crítica, surge la pregunta de ¿si estos talleres realmente abordan las brechas existentes en el conocimiento previo de los estudiantes o si simplemente amplían el contenido sin considerar las diversas formas en que los estudiantes se preparan para estos campos?

El análisis de la misión, visión y valores de la Escuela Nacional Preparatoria, junto con los programas de apoyo, es crucial para comprender cómo estas directrices y estrategias impactan en la formación y significaciones de los jóvenes estudiantes. Así mismo nos permite ver cómo las políticas educativas actúan como textos (Ball, 1990) que no solo organizan la práctica educativa, sino que también configuran las identidades y las expectativas de los estudiantes. A través de esta reflexión, se busca la revelación, entre los ideales declarados en el texto y su triangulación en siguientes capítulos de la realidad vivida por los estudiantes, proporcionando una visión integral de cómo las políticas educativas impactan y modelan su desarrollo personal y académico.

El análisis de estos elementos es fundamental para comprender el impacto que tienen en las significaciones atribuidas por los estudiantes a su experiencia educativa. Las políticas y programas no operan en un vacío; influyen directamente en la forma en que los estudiantes perciben su formación y su rol en la institución (Blase, 2002). La manera en que se implementan y se perciben estos programas puede definir las experiencias y expectativas de los estudiantes, y en última instancia, afectar su éxito académico y personal.

Este análisis crítico proporciona una base sólida para el próximo capítulo, que se centrará en la ruta metodológica de la investigación. La comprensión de cómo las políticas educativas y los programas de apoyo influyen en la formación de los estudiantes es esencial para diseñar una metodología que capture de manera efectiva las experiencias y significaciones de los jóvenes en la Escuela Nacional Preparatoria. En el siguiente capítulo, se detallará la postura epistémica empleada para investigar estas dinámicas, permitiendo una exploración más profunda de cómo se construyen y experimentan las políticas educativas en el contexto específico de la ENP.



### **Capítulo 3. Ruta metodológica.**

En el contexto de la educación media superior, reconocemos la importancia de las y los jóvenes estudiantes como actores centrales del sistema educativo. Por ello, consideramos fundamental comprender las significaciones que construyen en torno a su experiencia escolar, ya que a través de ellas se revelan tensiones, rupturas y oportunidades que configuran su trayectoria educativa.

Para aproximarnos a estas significaciones, es necesario acudir a los escenarios donde los estudiantes viven su cotidianidad y recuperar sus voces. Por esta razón, nuestra investigación adopta una postura epistémica cualitativa, basada en la fenomenología y en la sociología de la experiencia. Esta aproximación nos permite analizar las vivencias desde la perspectiva de los propios actores, reconociendo que su percepción del entorno educativo está profundamente moldeada por las experiencias que atraviesan.

Desde la fenomenología, buscamos captar esas vivencias desde la mirada del propio estudiante. Este enfoque nos permite comprender los significados subjetivos que otorgan a su paso por la educación media superior, explorando los fenómenos no desde una posición externa, sino desde el sentido que adquieren en su mundo vivido. La fenomenología, como base metodológica, facilita un acercamiento holístico a la experiencia estudiantil, ya que permite abordar tanto lo que los jóvenes expresan de forma explícita como aquellos aspectos más sutiles y latentes que emergen en sus relatos.

Este enfoque resulta particularmente útil para analizar cómo las políticas educativas, las expectativas sociales y las dinámicas institucionales son vividas por los estudiantes, no solo en el ámbito académico, sino también en la construcción de su identidad, su visión del futuro y su sentido de pertenencia. Nos interesa, sobre todo, aproximarnos a las políticas desde la experiencia de quienes las transitan día a día.

El enfoque fenomenológico enfatiza la experiencia directa y vivida, y cómo esta se

traduce en significados (Moustakas, 1994), los cuales están atravesados por factores estructurales y contextuales. Complementariamente, la sociología de la experiencia permite comprender cómo estos significados individuales están vinculados con estructuras sociales más amplias (Dubet & Martuccelli, 1998). En este sentido, las experiencias de las y los estudiantes no pueden entenderse de forma aislada: están en permanente diálogo con las políticas educativas, con las expectativas familiares y sociales, y con las condiciones materiales que conforman su entorno.

Para acceder a esta complejidad, la investigación se apoya en dos técnicas principales: un cuestionario estructurado y un grupo focal. A través de estas herramientas buscamos captar tanto las narrativas individuales como los sentidos compartidos que emergen de las vivencias cotidianas del estudiantado.

Aunque el enfoque principal del estudio es cualitativo, se incorporó de manera complementaria el uso del cuestionario como herramienta cuantitativa, su propósito fue contribuir a una caracterización general de la población participante y brindar un primer acercamiento a ciertos aspectos estructurales de su contexto. No obstante, tanto la lógica analítica como la interpretación de los datos se desarrollan desde una perspectiva cualitativa, centrada en la subjetividad y en la construcción situada de las experiencias. En esta lógica, el componente cuantitativo no define el enfoque metodológico, sino que lo fortalece como complemento estratégico.

La aplicación del cuestionario permitió recuperar información sobre características contextuales, demográficas, académicas y de intereses, lo que ayudó a situar las experiencias en un marco más amplio. A su vez, el grupo focal se constituyó como un espacio donde las y los estudiantes pudieron expresar de manera libre sus percepciones, reflexiones y sentimientos en torno a su experiencia educativa dentro de la institución.

La elección de una postura epistémica cualitativa responde al interés por explorar la complejidad de las vivencias estudiantiles. Consideramos que esta es la vía más adecuada para acceder a dicha complejidad, en tanto privilegia la mirada del actor,

su subjetividad y el modo en que habita su experiencia. Desde esta perspectiva, la ruta metodológica que adoptamos busca aproximarse a los significados que las y los jóvenes atribuyen a su paso por la escuela, así como identificar patrones emergentes que permitan reflexionar sobre los desafíos y posibilidades que enfrentan en su formación educativa en relación con las políticas que los atraviesan.

Este enfoque metodológico también reconoce la necesidad de contextualizar las experiencias individuales en su marco sociohistórico. Es decir, entender que la experiencia estudiantil se inscribe en un contexto específico, en este caso, la Escuela Nacional Preparatoria, con su historia, su cultura institucional y su configuración como espacio que, a través de políticas, ha buscado moldear un determinado perfil de juventud y de ciudadanía.

Desde esta perspectiva, el análisis de las voces estudiantiles permite vincular lo vivido con las transformaciones estructurales y políticas que configuran su presente. Para captar esta complejidad, el análisis de los datos se realizará de manera inductiva, es decir, permitiendo que las interpretaciones emerjan de los testimonios y relatos de los propios participantes.

El uso de herramientas fenomenológicas permitirá describir e identificar los temas y patrones que atraviesan las experiencias relatadas por las y los estudiantes. Esta estrategia de análisis busca ofrecer una mirada comprensiva sobre cómo los jóvenes interpretan su trayectoria educativa y cómo responden a las políticas y expectativas que inciden en su paso por la escuela.

### **3.1 Sobre la investigación.**

En el enfoque epistémico cualitativo, las significaciones constituyen un aspecto clave, ya que permiten comprender cómo las personas interpretan y otorgan sentido a sus vivencias en contextos específicos. A diferencia de los enfoques que buscan respuestas universales o cuantificables, el enfoque cualitativo parte del reconocimiento de que las realidades sociales son construcciones subjetivas y múltiples. En este sentido, el estudio de las significaciones implica adentrarse en las percepciones, emociones y representaciones que los sujetos desarrollan en su

interacción con el entorno, lo cual permite revelar la complejidad de la experiencia humana. Para esta investigación, comprender las significaciones que las y los jóvenes estudiantes atribuyen a su institución escolar es fundamental para captar las dinámicas que atraviesan sus trayectorias educativas.

En el campo de las ciencias sociales, las significaciones son esenciales para entender cómo los seres humanos construyen e interpretan el mundo que habitan. Este proceso incluye la manera en que los signos y símbolos adquieren significado, así como los modos en que estos significados se negocian y transforman dentro de contextos culturales específicos. Con este horizonte, el presente trabajo recupera los aportes de Ferdinand de Saussure (1916), Roland Barthes (1964) y Clifford Geertz (1973), quienes ofrecen perspectivas complementarias que, en conjunto, enriquecen el análisis de la significación.

Ferdinand de Saussure (1916) planteó una teoría del signo lingüístico que resulta fundamental para comprender el proceso de significación. Desde su perspectiva, todo signo se compone de dos elementos inseparables: el significante (la forma física, ya sea escrita o hablada) y el significado (el concepto al que esa forma remite). De Saussure (1916) subrayó el carácter arbitrario de esta relación, es decir, que no existe un vínculo natural entre significante y significado, sino que este se construye socialmente. Además, propuso que los signos adquieren su sentido dentro de un sistema de diferencias, en el cual cada elemento se define en relación con los demás. Esta visión estructuralista resulta clave para comprender cómo las lenguas, y por extensión otros sistemas simbólicos, funcionan como redes de relaciones significativas.

Inspirado en estas ideas, Roland Barthes (1964) amplió la noción de signo más allá del nivel lingüístico, al introducir las nociones de denotación y connotación. Mientras la denotación hace referencia al significado literal y primario de un signo, la connotación alude a los significados secundarios, culturalmente construidos, que pueden variar según el contexto. Barthes (1964) exploró cómo estos significados connotativos operan en la construcción de ideologías, lo que él denominó "mitologías". Así, un signo no solo transmite información, sino que puede vehicular

valores, creencias y normas sociales. Por ejemplo, la imagen de un docente no solo representa a una figura educativa, sino que puede evocar significados culturales asociados a la autoridad, la vocación, el saber o incluso la represión, dependiendo del contexto desde el cual se lo observe. Barthes destaca que la interpretación de los signos no es un proceso pasivo: los individuos pueden aceptar, resistir o transformar los significados impuestos por la cultura dominante.

Por su parte, Clifford Geertz (1973), desde la antropología interpretativa, propuso entender la cultura como un sistema de significados compartidos. Para él, estudiar la cultura implica interpretar los sentidos que las personas otorgan a sus acciones, símbolos y relaciones sociales. Geertz (1973) desarrolló el concepto de “descripción densa” como una herramienta metodológica para captar el entramado simbólico en el que se inscriben las prácticas humanas. Esta descripción no se limita a relatar hechos, sino que busca desentrañar los contextos culturales que les otorgan sentido. La tarea del investigador, desde esta mirada, consiste en interpretar ese tejido simbólico y hacer visibles los marcos de referencia con los que las personas comprenden y construyen su mundo.

Desde la articulación de estas tres perspectivas, obtenemos una visión profunda y multifacética del proceso de significación. De Saussure (1916) ofrece la base estructuralista al definir los signos y su lógica de funcionamiento. Barthes (1964) amplía ese enfoque al mostrar cómo los signos son portadores de ideologías y significados culturales, mientras que Geertz (1973) sitúa la significación dentro del entramado social más amplio, en el que las prácticas culturales y simbólicas construyen realidades compartidas. En conjunto, estos enfoques nos permiten entender las significaciones no como simples traducciones de lo real, sino como construcciones humanas que dan forma a la experiencia y a la vida social.

Esta comprensión se enriquece con la aportación de Rincón (2001), quien plantea que las significaciones surgen del proceso signico y de la función simbólica, es decir, de la capacidad humana para representar la realidad. La significación se establece, entonces, como una forma de mediación entre el ser humano y el mundo, resultado de una triple relación: la del sujeto con los objetos y fenómenos, la del

sujeto con su experiencia subjetiva, y la del sujeto con los otros. Desde esta perspectiva, las significaciones se constituyen en representaciones de la realidad, en vivencias subjetivas y en medios de interacción social.

Al ser una construcción colectiva elaborada en el seno de la institución escolar, las significaciones se consideran un producto social. Interpretamos la realidad conforme a nuestra cultura, y esa interpretación está condicionada por las prácticas sociales y simbólicas de la comunidad a la que pertenecemos.

Así, las significaciones que los jóvenes estudiantes construyen sobre su escuela se conforman al dotar de sentido su experiencia. La correlación entre estas significaciones produce sentidos específicos, determinados tanto por factores objetivos, como las condiciones institucionales o socioeconómicas, como por aspectos subjetivos, tales como deseos, motivaciones, aspiraciones y proyectos de vida. Comprender esta producción simbólica resulta esencial para explorar las formas en que las y los jóvenes configuran su identidad y su lugar dentro de la institución escolar.

### **La postura epistémica cualitativa.**

Las significaciones que buscamos parten de una postura epistémica cualitativa. Cuando se piensa en este enfoque, es posible identificar a numerosos autores que han contribuido a definir sus características y fundamentos. Figuras como Denzin y Lincoln (1998), Hammersley y Atkinson (1994), Minichiello, Aroni, Timewell y Alexander (1990), Moriña (2003), Rodríguez, Gil y García (1996), Sandín (2003), Taylor y Bogdan (1992) y Vasilachis (2006) han desempeñado un papel crucial en la conceptualización y delimitación de la investigación cualitativa. Estos autores no solo han señalado aspectos metodológicos clave, sino que también han reflexionado sobre las implicaciones epistemológicas de trabajar desde esta postura. El enfoque cualitativo permite captar la complejidad del mundo social a través de un análisis detallado, donde las experiencias, percepciones y significados de los participantes resultan fundamentales.

Más que reproducir las ideas de estos autores, el propósito de esta sección es seleccionar y destacar aquellos elementos que son particularmente relevantes para el desarrollo de nuestra tesis. Nos enfocamos en aquellos rasgos que consideramos esenciales para analizar las significaciones que las y los jóvenes estudiantes de educación media superior atribuyen a su experiencia escolar. Estos elementos constituyen una base teórica sólida para interpretar las narrativas individuales y colectivas que emergen del trabajo de campo, orientando nuestra postura epistémica hacia una comprensión profunda de las experiencias vividas.

La investigación cualitativa tiene sus antecedentes en los inicios del siglo XX (Denzin y Lincoln, 1998), cuando antropólogos y sociólogos comenzaron a valorar los datos recogidos directamente en el campo de estudio, en contraposición a los obtenidos en laboratorios. En ese contexto, la investigación naturalista situaba al investigador en el entorno natural donde ocurría el fenómeno observado. La etnografía adquirió entonces gran relevancia al implicar al investigador en la comunidad estudiada, desplazando la idea de objetividad hacia un ejercicio subjetivo de comprensión (Rodríguez, Gil & García, 1996; Sandín, 2003).

Podemos afirmar que la investigación cualitativa, en el campo de las ciencias sociales y humanas, tiene como objetivo comprender fenómenos complejos desde una mirada holística y contextual (Taylor & Bogdan, 2010). A diferencia de la investigación cuantitativa, que se enfoca en la recopilación y análisis de datos numéricos, el enfoque cualitativo se orienta a explorar los aspectos no cuantificables de la realidad, tales como textos, imágenes o registros de observación, con el fin de captar la riqueza y profundidad de la experiencia humana.

Uno de los pilares de este enfoque es comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores involucrados. La investigación se centra en la esencia de las experiencias humanas, en cómo estas son construidas y entendidas por los propios sujetos. Denzin y Lincoln (1998) subrayan que este tipo de análisis permite explorar la realidad social desde una perspectiva situada y contextualizada, lo que ofrece una mayor flexibilidad interpretativa y una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados.

Desde la mirada de Flick (2007) y Vasilachis de Gialdino (2006), la investigación cualitativa permite desarrollar teorías empíricas, a través de la comprensión de las relaciones causales locales y contextuales que configuran los fenómenos. Esta perspectiva reconoce la influencia mutua entre eventos y destaca el papel del contexto como parte inseparable de la interpretación.

Rodríguez, Gil y García (1996) sintetizan cuatro ventajas fundamentales del enfoque cualitativo:

- a) Integra participación e investigación, superando la separación tradicional entre teoría y práctica.
- b) Promueve un compromiso político desde una mirada crítica y emancipadora.
- c) Potencia el carácter educativo del proceso investigativo.
- d) Reivindica la devolución de los resultados a la población como acto de empoderamiento.

Desde esta perspectiva, asumimos el compromiso de mantener una interacción constante con las y los jóvenes estudiantes de educación media superior, protagonistas de esta investigación, para que el proceso de recolección e interpretación de datos revele no solo su realidad, sino también las dinámicas y significados que la atraviesan.

La relación entre sujeto e investigador desempeña un papel clave en el enfoque cualitativo. Este paradigma cuestiona la neutralidad absoluta del investigador, reconociendo que la interacción con los participantes forma parte esencial del proceso investigativo. Autores como Taylor y Bogdan (1992) y Vasilachis (2006) coinciden en que el investigador debe ser consciente de su propia influencia sobre los datos que recoge e interpreta. Esta relación no debilita el análisis, sino que lo enriquece, ya que la experiencia compartida entre el investigador y el sujeto permite alcanzar una comprensión más profunda de los significados en juego.

La investigación cualitativa se caracteriza, además, por su énfasis en el trabajo en

el entorno natural de los participantes. Minichiello, Aroni y Timewell (1990) señalan que este enfoque busca capturar los momentos significativos de la experiencia humana en el contexto en el que realmente ocurren. Para lograrlo, el investigador debe mantener una disposición abierta, libre de prejuicios, y evitar conformarse con interpretaciones superficiales (Taylor & Bogdan, 2010).

Taylor y Bogdan (2010) destacan que la investigación cualitativa es inductiva, holística y profundamente humanista. Los investigadores deben ser sensibles al efecto que su presencia genera en las personas, procurar comprender a los actores en su contexto, suspender sus propias creencias, valorar todas las perspectivas y asegurar la validez de su trabajo desde el reconocimiento del otro.

Por ello, este enfoque no busca "la verdad" en términos absolutos, sino comprender la realidad desde la mirada particular de cada actor, a partir de sus vivencias. En palabras de Parrilla (2000), la investigación cualitativa se vuelve indispensable por la importancia de la experiencia subjetiva en la construcción del mundo social, y por el reconocimiento de realidades múltiples y diversas. En este sentido, el compromiso con esta metodología implica analizar el mundo desde los significados que emergen de las propias voces de los participantes.

Esto nos lleva a adoptar lo que Denzin y Lincoln (1998) denominan "descripción densa", es decir, un abordaje que profundiza en los significados atribuidos por los actores a los eventos y contextos que configuran su vida cotidiana. A partir de esta mirada, asumimos a la fenomenología como el enfoque más adecuado para interactuar con las y los jóvenes, y para interpretar los sentidos que otorgan a sus experiencias, construidos desde su realidad vivida y recogidos a lo largo del trabajo de campo.

### **Construcción de significados desde la Fenomenología.**

Al hablar de investigación cualitativa, resulta esencial considerar su perspectiva fenomenológica, la cual se centra en el estudio de la conducta humana como punto de referencia. Como señalan Taylor y Bogdan (2010), este enfoque privilegia la

subjetividad de los participantes, las interacciones que establecen, los significados que construyen y la dinámica que emerge en su entorno natural. Esta mirada orienta el abordaje de nuestro objeto de estudio, al permitir una comprensión profunda de la complejidad del fenómeno en su contexto cotidiano.

La investigación fenomenológica, desde su raíz filosófica, busca explorar y comprender en profundidad la estructura y el sentido de las experiencias humanas desde la perspectiva de quienes las viven. Inspirada en la filosofía de Edmund Husserl, esta aproximación propone ir más allá de las apariencias para captar la esencia de los fenómenos tal como se presentan en la conciencia de los sujetos.

A través de lecturas de autores como Van Manen (2003), Moustakas (1994), Ramírez de Arellano y Moreno (2016), se identifican cuatro pilares fundamentales que estructuran la fenomenología: la temporalidad, que reconoce que la experiencia humana está tejida en el tiempo subjetivo; la espacialidad, entendida como la influencia del entorno físico en la percepción; la corporeidad, que resalta que el cuerpo es el medio a través del cual se vive el mundo; y la relacionalidad, que destaca la naturaleza social de toda experiencia.

Morse y Richards (2002) profundizan esta perspectiva señalando dos premisas clave: primero, que las percepciones del individuo evidencian el mundo tal como lo vive, no como lo piensa conceptualmente; y segundo, que la existencia humana es significativa porque la conciencia siempre está dirigida hacia algo, lo que exige comprender la experiencia en su contexto inmediato.

Desde la perspectiva de Van Manen (2003), la fenomenología se define como una vía para acceder al “mundo de la vida” mediante métodos de reflexión y escritura. Este mundo es la experiencia vivida en su estado más inmediato, antes de ser conceptualizada o categorizada. La fenomenología, por tanto, no busca resolver problemas, sino interrogar los sentidos de experiencias concretas, permitiendo captar cómo se vive una situación específica. El autor plantea la necesidad de desarrollar una “teoría de lo único”, un conocimiento orientado a comprender la singularidad de cada experiencia educativa sin aspirar a la generalización, sino a la

profundidad.

Creswell (1998) refuerza esta idea al sostener que la fenomenología permite adentrarse en el mundo subjetivo de los individuos, identificar cómo viven determinadas condiciones y qué significados otorgan a estos procesos. En esta línea, se enfatiza la intencionalidad de la conciencia y la necesidad de un análisis que, desde una actitud intuitiva y reflexiva, explore los sentidos que las personas otorgan a sus vivencias. Para ello, el investigador debe suspender sus propios juicios y construir preguntas abiertas que permitan captar el significado experiencial desde la voz de los participantes.

En este punto, la fenomenología se articula de forma natural con la sociología de la experiencia, una propuesta de François Dubet (2010) que ofrece una ampliación sociológica de las premisas fenomenológicas. Mientras que la fenomenología indaga en la vivencia subjetiva desde la primera persona, la sociología de la experiencia propone entender cómo estas vivencias se configuran en relación con estructuras sociales más amplias, sin disolver la agencia individual.

Dubet (2010) critica las aproximaciones tradicionales de la sociología clásica, centradas exclusivamente en las estructuras o en los sistemas normativos, y propone en cambio partir de la experiencia vivida como clave para comprender la sociedad. La experiencia, en este enfoque, no es meramente individual, sino que se forma en la interacción constante entre los sujetos y su entorno social. A través de este vínculo, Dubet (2010) introduce tres nociones fundamentales: la subjetividad, entendida como la capacidad del individuo para construir su experiencia; la agencia, como el poder de actuar y dar sentido al mundo; y la reflexividad, como la capacidad de pensar sobre uno mismo y sobre el contexto.

Esta sociología de la experiencia ha sido aplicada a diversos ámbitos como la educación, el trabajo y la política. En nuestro caso, resulta especialmente pertinente para estudiar la experiencia escolar de las y los jóvenes en la educación media superior, ya que permite comprender cómo las políticas educativas, las expectativas institucionales y los imaginarios sociales son interpretados, apropiados o

cuestionados desde la vivencia cotidiana de los estudiantes.

La articulación de estos dos enfoques, la fenomenología y la sociología de la experiencia, nos ofrece un andamiaje robusto para interpretar la experiencia estudiantil desde dentro, pero también en diálogo con las condiciones sociales que la atraviesan. Así, se vuelve posible analizar cómo los sentidos que construyen los jóvenes sobre su escuela se originan en su experiencia inmediata, pero también se vinculan con los discursos sociales, las políticas educativas y las tensiones institucionales.

Moriña (2003) subraya la importancia de mantener un enfoque centrado en los significados y en la formación de comprensiones y roles. Comprender los significados que los jóvenes atribuyen a los eventos escolares implica interpretar sus perspectivas, sus emociones y sus formas de estar en el mundo. En esta línea, tanto Simons (1996) como Flick (2007) y Vasilachis (2006) advierten que el investigador debe abordar este proceso liberándose de categorías rígidas y manteniéndose abierto a la complejidad de las voces que recoge.

Finalmente, la noción de subjetividad, como lo planteó Alfred Schütz (1993), es clave para esta mirada. En ella se concentran las cualidades, sentidos y matices de la vida social que configuran la experiencia educativa de los estudiantes. Reconocer esta dimensión implica asumir que las significaciones no son universales, sino que emergen en el cruce entre la trayectoria individual y los escenarios institucionales, en los cuales cada joven construye un sentido propio de su paso por la escuela.

### **3.2 Dimensiones y fases de la investigación.**

La ruta metodológica nos permite enmarcar los fenómenos y ayudarnos a comprenderlos. Para nuestra tesis, el interés central es comprender las significaciones de los jóvenes estudiantes de educación media superior sobre la institución escolar. Estas significaciones que buscamos las categorizamos en tres dimensiones específicas, a saber:

Motivación para el estudio: En esta dimensión, nos interesa explorar la trayectoria

académica y las expectativas de los estudiantes. Buscamos comprender lo que significa para ellos ser jóvenes y estudiantes, así como conocer las motivaciones que los impulsan a estudiar en el plantel, que significa para ellos recibir algún tipo de apoyo que les permita la continuidad de estudios, qué les significa quedarse en el bachillerato que cursan, también nos interesa indagar sobre las posibles razones que podrían llevarlos al abandono escolar o al rezago educativo. Además, nos enfocamos en entender cómo se preparan y cómo la institución los forma para el campo laboral.

Programas de apoyo: Nuestro interés se centra en la percepción que los estudiantes tienen sobre las campañas, programas o actividades realizadas por la institución escolar, y cómo estas influyen en su formación.

Vida escolar: Buscamos investigar las relaciones sociales de los estudiantes con sus compañeros, así como las posibles tensiones y rupturas con los adultos que forman parte de la institución, quienes pueden ser profesores, personal administrativo y directivos. También nos interesa conocer cómo perciben la escuela más allá de su función educativa, considerándola como el contexto donde pasan la mayor parte de su día después de casa.

Teniendo trazadas nuestras dimensiones de análisis, podemos ir directamente al escenario que es la Escuela Nacional Preparatoria Núm. 7 "Ezequiel A. Chávez" y a los actores que son nuestros estudiantes, para conocerlos de manera holística, y suspendiendo o apartando las propias ideas, creencias, perspectivas y predisposiciones" (Bruyn, 1996) dando una mirada neutral y crítica a las prácticas y discursos que son parte del objeto de estudio. Desde la perspectiva cualitativa nos permite defender el carácter interpretativo de los conocimientos y de la realidad de nuestro trabajo de investigación.

La naturaleza interpretativa, subjetiva y flexible, permite que podamos sumergirnos en el contexto de estudio, utilizar métodos como el cuestionario y grupo focal, para poder recolectar y analizar los datos de manera inductiva para identificar patrones, temas y significados emergentes.

Nuestra ruta metodológica parte de las siguientes fases que fueron parte del proceso de investigación, que va desde la delimitación de objetivos hasta la interpretación de las significaciones de los jóvenes estudiantes.

### **Fases de la investigación.**

La construcción de la investigación se llevó a cabo de la siguiente manera:

*Fase 1: Planificación.* La primera fase del proceso fue la planificación, en esta etapa inicial se definió el tema central del estudio, lo cual implicó un ejercicio reflexivo en el que se conjugaron intereses personales, preocupaciones académicas y problemáticas observadas en el contexto educativo actual. Esta elección no fue inmediata ni casual; surgió de un diálogo constante entre lo observado, lo vivido y lo leído, permitiéndonos identificar una línea de indagación con sentido y pertinencia.

A partir de ahí, comenzamos a delinear los primeros elementos de la problematización, que fueron esenciales para comprender la complejidad del objeto de estudio. Esta tarea no solo consistió en señalar una situación problemática, sino en tratar de comprender qué dimensiones la atraviesan, qué tensiones revela y qué vacíos o contradicciones existen entre lo que se dice en el discurso institucional y lo que ocurre en la práctica cotidiana.

Con estos elementos, fue posible construir tanto la pregunta de investigación como los objetivos: uno general y tres particulares, que nos ayudaron a delimitar con mayor precisión el alcance del trabajo. Esta fase nos permitió, trazar el mapa inicial de la tesis, darle forma al enfoque teórico-metodológico y establecer una ruta de trabajo clara y coherente para las siguientes etapas.

*Fase 2: Búsqueda.* La segunda fase estuvo centrada en la búsqueda, selección y análisis de bibliografía e información pertinente, lo cual resultó fundamental para la redacción del estado del arte y la construcción del marco teórico de la investigación. Esta etapa nos permitió identificar a los autores clave que aportan elementos conceptuales y críticos sobre el objeto de estudio, así como ubicar los enfoques

teóricos que sustentan las reflexiones desarrolladas en la tesis.

A lo largo de este proceso, fue posible construir conceptos centrales como jóvenes, estudiantes, instituciones y políticas. A partir de ellos, se definieron categorías de análisis que atraviesan nuestro trabajo: jóvenes estudiantes, políticas educativas, instituciones educativas y paradigma de la diversidad, entre otras. Estas herramientas conceptuales no solo organizaron el marco teórico, sino que dieron forma al desarrollo de los capítulos 1 y 2, orientando la interpretación de los datos y la argumentación del proyecto en su conjunto.

*Fase 3: Ruta metodológica.* En esta tercera fase se definió con claridad el enfoque epistémico que guía esta investigación, lo cual implicó la revisión de nuestro objetivo en cuanto a nuestro interés de interpretar las significaciones que los jóvenes estudiantes construyen en torno a su experiencia escolar. A partir de este posicionamiento, fue posible delinear una estrategia metodológica coherente con dicho propósito, reconociendo la necesidad de recuperar las voces, sentidos y percepciones de los actores involucrados desde una perspectiva interpretativa.

La construcción de significaciones exige el uso de técnicas que favorezcan una aproximación cercana y situada al objeto de estudio. Por ello, en esta etapa se diseñaron los instrumentos que permitieron generar información empírica relevante. Para ello, se elaboró un cuestionario y una guía para el desarrollo del grupo focal. Ambos instrumentos fueron diseñados en función de las dimensiones analíticas previamente definidas, asegurando su pertinencia respecto a los objetivos y a la naturaleza cualitativa del estudio.

Esta fase, por tanto, articuló las decisiones epistemológicas con los procedimientos técnicos, permitiendo consolidar una ruta metodológica sólida, centrada en la comprensión de los significados que los jóvenes atribuyen a su paso por la escuela media superior.

*Fase 4: Recolección de datos.* Esta fase se conformó a partir de dos procesos que, aunque responden a metodologías distintas, se complementaron de manera

significativa. Por un lado, se aplicó un cuestionario estructurado con enfoque cuantitativo, diseñado específicamente para caracterizar al estudiantado de sexto año. Para ello, se definieron tres dimensiones instrumentales: lo socioeconómico, lo académico y los intereses juveniles. Estas dimensiones no coinciden directamente con las categorías teóricas del estudio, pero ofrecieron un panorama general que permitió contextualizar a los sujetos participantes y comprender mejor sus trayectorias. Por otro lado, se llevó a cabo un grupo focal como estrategia cualitativa, orientada a explorar de forma más profunda las experiencias, percepciones y significaciones que las y los estudiantes atribuyen a su paso por la institución. Aunque el enfoque general de la investigación es cualitativo, el cuestionario aportó una base valiosa para interpretar de manera más situada y enriquecida los hallazgos obtenidos en la fase de análisis narrativo.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en dos momentos. El primero fue la etapa de pilotaje del cuestionario. El primer piloto se realizó el 22 de febrero de 2024 con estudiantes de la Escuela Preparatoria Oficial (EPO) 121. A partir de este ejercicio, fue posible identificar algunos ajustes necesarios en las dimensiones, variables e indicadores del instrumento. Una vez incorporadas las observaciones, se aplicó un segundo piloto el 12 de abril de 2024 en el CETIS 57. Este segundo ejercicio nos permitió afinar la versión final del cuestionario, que posteriormente utilizamos con la población objetivo.

El segundo momento consistió en la aplicación formal de ambos instrumentos en la Escuela Nacional Preparatoria núm. 7 “Ezequiel A. Chávez”. El cuestionario se aplicó los días 16 y 17 de abril de 2024 en el turno vespertino, con una participación total de 296 estudiantes de cuarto, quinto y sexto año. Por su parte, el grupo focal se llevó a cabo el 17 de abril de 2024 entre las 17:20 y las 18:00 horas, con la participación voluntaria de diez estudiantes de sexto año, cinco mujeres y cinco hombres.

Gracias a esta fase fue posible acercarnos a la experiencia escolar de los jóvenes desde dos niveles: por un lado, mediante un panorama general sobre sus trayectorias y contextos; y por otro, a través de sus voces y relatos, que nos

permitieron comprender con mayor profundidad las tensiones, desafíos y sentidos que construyen en torno a la escuela.

*Fase 5: Interpretación y Significaciones.* La quinta y última fase del proceso se centró en la interpretación de los datos obtenidos a través del cuestionario y el grupo focal aplicados en la Escuela Nacional Preparatoria núm. 7 “Ezequiel A. Chávez”. Esta etapa permitió dar sentido a la información recopilada, reconociendo no solo patrones y tendencias en las respuestas, sino también las voces, tensiones y relatos que los jóvenes compartieron en torno a su experiencia escolar.

El análisis se organizó en función de las tres dimensiones que estructuran esta investigación: las motivaciones para el estudio, la percepción de los programas de apoyo institucional y la vida escolar entendida como un espacio de relaciones, vínculos y sentidos. A partir de estas dimensiones fue posible construir categorías que emergieron directamente del discurso de los estudiantes, lo cual permitió interpretar sus trayectorias más allá de los enfoques homogéneos de las políticas educativas.

Esta fase no solo representa el momento de cierre técnico de la tesis, sino también el espacio donde convergen los hallazgos con las preguntas que orientaron la investigación. La construcción de las significaciones de los jóvenes no se limitó a una descripción de sus respuestas, sino que buscó recuperar la complejidad de sus experiencias, visibilizar sus demandas y contrastarlas con los marcos institucionales que intentan definir su paso por la escuela. En este sentido, la fase de interpretación no solo completa el proceso investigativo, sino que le otorga densidad, sentido y profundidad.

### **3.3 El proceso de indagación en campo.**

Nuestro universo de estudio se encuentra presente en el contexto de la Educación Media Superior, siendo nuestra institución educativa la Escuela Nacional Preparatoria Núm. 7 “Ezequiel A. Chávez”, ubicada en Calz. de la Viga 54-P. B, en la colonia Merced Balbuena, de la alcaldía Venustiano Carranza, con código postal 15810, en la Ciudad de México.

### **Población de estudio.**

Los actores de esta investigación son los jóvenes estudiantes, se coincide con Scharpf (1997) al considerar que los actores tienen capacidad de actuación estratégica, esto implica que los jóvenes estudiantes son actores colectivos, que se integran y desarrollan acciones conjuntas para lograr objetivos en común.

Se requiere entonces que tengan “mapas cognitivos” es decir, preferencias, visiones e interpretaciones del mundo, si no comunes, sí al menos convergentes (García, 2007), Es decir, el actor social que se rescata en esta investigación: es un actor colectivo en donde sus miembros se integran en torno a similares, comparten intereses, percepciones, creencias con respecto a situaciones, problemas y experiencias, siguiendo al autor, tienen cierto grado de organización para resolver conflictos internamente.

La apertura a la institución fue posible gracias a un profesor de Literatura de la ENP 7, quien nos permitió trabajar con cinco de sus grupos. Es así que los horarios para recopilar la información se realizaron en los horarios de clase y los tiempos establecidos por el profesor. En total, participaron 27 estudiantes de 4º año, 82 de 5º año y 187 de 6º año. A partir de la aplicación del cuestionario, la selección de los informantes clave para el grupo focal se realizó a partir de los siguientes criterios:

- a) Estar inscrito en el último año escolar, pues al encontrarse en la etapa final tiene mayor experiencia que puede nutrir la investigación.
- b) El rango de edad seleccionado se encuentra entre los 17 y 18 años
- c) La participación es voluntaria.

### **Recolección de datos.**

La recolección de datos es esencial en cualquier investigación, ya que una mayor claridad en esta etapa facilita el desarrollo del estudio.

Las técnicas que pretendemos usar se basan en la interacción directa con los participantes, permitiendo explorar sus experiencias, opiniones, creencias y sentimientos de forma profunda y detallada (Van Manen, 2003).

Este apartado explicita las técnicas utilizadas para esta investigación, con dos enfoques, el cuestionario y el grupo focal, que nos permitieron la recolección de dato empírico. El análisis de datos nos permite ubicar los significados esenciales de los fenómenos, sus estructuras y sus componentes esenciales.

Los cuestionarios (Baena, 1996), son preguntas que se formulan por escrito, en donde no es necesario que se encuentre presente el investigador, se centran en comprender las percepciones, opiniones y experiencias de los participantes (García, Alfaro, Hernández, & Molina, 2006). Estos cuestionarios suelen incluir preguntas abiertas o bien que presentan diferentes opciones que permiten respuestas detalladas y pueden complementarse con el grupo focal para profundizar en las respuestas.

La construcción del cuestionario se basó en las siguientes dimensiones: la socioeconómica, académica y pasatiempos. El objetivo de la dimensión socioeconómica es recopilar información socioeconómica que nos permita comprender mejor el entorno familiar, demográfico y laboral de los jóvenes estudiantes, incluyendo factores como el nivel educativo de los padres, la composición familiar, el ingreso familiar, y otras variables relevantes que puedan influir en su experiencia educativa y en su desarrollo personal.

La dimensión académica tiene por objetivo, Recuperar información detallada sobre la dimensión académica de los estudiantes en la institución, incluyendo aspectos como el semestre en el que se encuentran, el promedio de calificaciones, la participación en actividades extracurriculares, becas obtenidas, y cualquier otra experiencia académica relevante.

Por último, la dimensión de pasatiempos tuvo como objetivo, Recopilar información sobre pasatiempos, hobbies y cualquier otra actividad que los estudiantes realicen

fuera del ámbito académico

Por otro lado, el grupo focal es una técnica cualitativa de recolección de datos que se basa en la interacción grupal para explorar en profundidad las percepciones, opiniones y actitudes de los participantes sobre un tema en particular (Hamui & Varela, 2013). En el enfoque epistemológico cualitativo, los grupos focales se utilizan para generar conocimiento a partir del diálogo entre los sujetos, reconociendo que las significaciones y comprensiones se construyen colectivamente a través de la interacción social.

El grupo focal es especialmente útil para investigar fenómenos complejos o cuando se busca comprender las perspectivas de un colectivo en particular, permitiendo la aparición de dinámicas grupales que enriquecen la interpretación de los datos. Además, su uso en el enfoque cualitativo refleja una postura flexible y dinámica, adecuada para captar la multiplicidad de significados que emergen en un contexto determinado.

El proceso implica reunir a un pequeño grupo y guiarlos en una conversación estructurada por el investigador, quien toma el rol de moderador. Este moderador facilita la discusión, formulando preguntas abiertas que permitan a los participantes expresar sus experiencias y reflexionar en conjunto sobre sus puntos de vista. A través de este intercambio, los investigadores pueden captar no solo lo que se dice, sino también cómo los participantes negocian significados, acuerdan o discrepan, lo que aporta una visión más matizada del tema de estudio.

El grupo focal se construye a partir de tres dimensiones de análisis, la primera busca la comprensión de las motivaciones de estudio, la segunda busca el impacto de los programas de apoyo, y la última es vida escolar.

Para trabajar estos instrumentos de investigación, se realizó una matriz (Véase anexo 1) que permitió brindar objetivos y finalidades a cada dimensión que dieron paso a la creación del cuestionario en Google Forms, y una guía de grupo focal (véase anexo 2) que permite ver las preguntas que orientan la conversación.

## **El proceso de análisis de datos.**

El análisis de los resultados obtenidos en esta investigación se llevó a cabo en dos etapas principales, correspondientes a los instrumentos aplicados: el cuestionario y el grupo focal. Cada uno fue procesado y analizado con base en un enfoque cualitativo que permitió explorar las significaciones atribuidas por los jóvenes estudiantes a su experiencia educativa en la Escuela Nacional Preparatoria Núm. 7 “Ezequiel A. Chávez”. A continuación, se describe detalladamente el procedimiento para cada instrumento.

### *Análisis del cuestionario.*

El cuestionario, diseñado y aplicado mediante Google Forms, fue respondido inicialmente por 296 estudiantes de la institución. Este instrumento incluyó preguntas relacionadas con aspectos sociodemográficos, académicos y de intereses personales. El proceso de análisis de este instrumento se desarrolló en las siguientes etapas:

#### 1. Recolección y organización inicial de los datos:

Las respuestas del cuestionario fueron descargadas en formato Excel, donde se organizó la información de manera estructurada, con cada fila representando a un estudiante y cada columna correspondiente a una variable explorada (Véase anexo 1). Este documento en Excel permitió una visión clara y sistematizada de los datos, facilitando su análisis posterior.

#### 2. Depuración de los datos:

De los 296 estudiantes que participaron, se seleccionaron únicamente las respuestas de aquellos que cursaban el sexto año, el último grado escolar de la ENP. Esta decisión, que redujo el total a 187 estudiantes, se fundamentó en la idea de que estos jóvenes, al estar en la etapa final de su trayectoria académica en la

institución, poseen experiencias más completas y significativas que aportan mayor riqueza al análisis.

### 3. Agrupación de las respuestas en dimensiones de análisis:

Una vez depurados, los datos se organizaron según las dimensiones planteadas en nuestra ruta metodológica:

Motivaciones para el estudio, enfocadas en las razones que impulsan a los estudiantes a continuar con su formación académica, sus expectativas y los retos que enfrentan.

Percepción de los programas de apoyo, que incluyó la valoración de actividades, campañas y recursos ofrecidos por la institución.

Vida escolar, que abordó las relaciones sociales y dinámicas de convivencia en el entorno educativo.

### 4. Interpretación y análisis de las narrativas:

Las respuestas fueron analizadas para identificar patrones comunes, así como particularidades que ofrecieran un panorama más completo de las vivencias de los estudiantes. La organización de nuestro archivo en Excel nos permitió tener un panorama sobre cómo los jóvenes perciben su experiencia educativa, destacando sus logros, desafíos y las dinámicas sociales que enfrentan en su entorno escolar.

### 5. Preparación de los hallazgos para el Capítulo 4:

Los resultados obtenidos del cuestionario fueron organizados y sistematizados para integrarse en el Capítulo 4 de esta investigación. Este apartado presenta las principales caracterizaciones de los estudiantes, así como percepciones derivadas de la experiencia educativa de los estudiantes, enfatizando cómo estas experiencias se configuran a lo largo de su trayectoria en la institución.

### *Análisis del grupo focal*

El grupo focal se diseñó como una herramienta para explorar en profundidad las percepciones y reflexiones de 10 estudiantes seleccionados con base en criterios específicos, como la edad, el grado escolar (sexto año) y la disposición voluntaria. Este instrumento permitió generar un espacio de interacción grupal en el que los participantes compartieron sus vivencias y perspectivas sobre su trayectoria educativa. El proceso de análisis se llevó a cabo en las siguientes etapas:

#### 1. Diseño del guion del grupo focal:

Se elaboró un guion estructurado con preguntas orientadas a explorar las tres dimensiones de análisis. Estas preguntas se formularon de manera abierta para promover una discusión libre y espontánea entre los participantes.

#### 2. Realización y registro del grupo focal:

La sesión se llevó a cabo el 17 de abril de 2024, con una duración de 40 minutos. El audio de la conversación fue grabado íntegramente para garantizar que todas las intervenciones fueran recuperadas. Este registro incluyó no solo lo dicho por cada participante, sino también las dinámicas grupales y la interacción entre ellos.

#### 3. Transcripción de la sesión:

El audio fue transcrito de manera literal, respetando los turnos de habla y los matices expresivos de los participantes. Esta transcripción se convirtió en el insumo principal para el análisis cualitativo.

#### 4. Codificación y categorización:

Con apoyo del documento "Matriz de grupo focal" (Véase anexo 2), se identificaron categorías y subcategorías emergentes de las narrativas de los estudiantes. Estas categorías se alinearon con las dimensiones de análisis, lo que permitió una sistematización de las ideas principales compartidas en el grupo.

## 5. Exploración de las significaciones compartidas:

El análisis del grupo focal se centró en cómo los participantes construyen colectivamente sus percepciones sobre la institución escolar y las dinámicas sociales en ella. Este proceso permitió comprender las interacciones entre sus experiencias individuales y los contextos escolares y sociales que las rodean.

## 6. Preparación de los resultados para el Capítulo 5:

Los hallazgos obtenidos del grupo focal fueron integrados como parte esencial del Capítulo 5, en el que se describen y analizan las significaciones colectivas atribuidas por los jóvenes a su experiencia educativa.

El análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario y el grupo focal ha permitido obtener una visión integral de la experiencia educativa de los jóvenes estudiantes de la ENP 7. Mientras que el cuestionario proporcionó una caracterización detallada de los aspectos sociodemográficos, académicos y de intereses personales, el grupo focal permitió explorar más profundamente las significaciones que los estudiantes atribuyen a su experiencia escolar.

Ambos instrumentos de análisis han sido fundamentales para identificar patrones comunes y particularidades en las vivencias de los estudiantes, y en conjunto, ofrecen una base sólida para comprender los factores que influyen en su rendimiento académico, su motivación y sus relaciones sociales dentro del contexto educativo.

Estos hallazgos, tanto cuantitativos como cualitativos, nos proporcionan una comprensión más rica y matizada de las realidades que enfrentan los estudiantes en su trayectoria escolar, pues su análisis se encuentra en los capítulos 4 y 5.

El siguiente capítulo, en el que se profundiza en la caracterización de los estudiantes de la ENP 7, retomará estos resultados para presentar un análisis detallado de sus motivaciones, los programas de apoyo que reciben y las dinámicas que configuran su vida escolar. A través de este enfoque, se busca no solo comprender las

circunstancias y desafíos de los estudiantes, sino también identificar oportunidades para mejorar su experiencia educativa y promover un entorno de aprendizaje más inclusivo y significativo.

## Capítulo 4. Los jóvenes estudiantes de la ENP 7.

Este capítulo presenta las características de las y los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria Número 7 “Ezequiel A. Chávez”, con base en los datos obtenidos a partir del cuestionario aplicado en abril de 2024. La caracterización no se limita a aspectos cuantitativos, sino que busca comprender la diversidad de experiencias, trayectorias académicas y condiciones sociales que configuran a la población estudiantil.

Se abordan múltiples variables<sup>1</sup>, entre ellas: edad, género, estructura familiar, nivel educativo de los padres, motivaciones para el estudio, rendimiento académico, lugar de residencia, medios de transporte utilizados, situación económica, acceso a becas, condiciones de estudio en casa y participación en actividades extracurriculares.

La caracterización se centra en la generación que ingresó en el ciclo escolar 2021-2022 y concluyó sus estudios en el ciclo 2023-2024. Durante ese periodo, las nueve instituciones que conforman la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) incorporaron a un total de 14,873 estudiantes (UNAM, 2022), lo que representa el 42.21% del total de jóvenes que ingresaron al bachillerato de la UNAM, el cual ascendió a 33,505 estudiantes. En particular, esta investigación se enfoca en la ENP 7 “Ezequiel A. Chávez”, que recibió a 1,843 estudiantes (UNAM, 2022), equivalentes al 12.44% del total atendido por este subsistema.

Cabe aclarar que el propósito de este ejercicio no es construir un perfil limitante o cerrado que desconozca la enorme heterogeneidad que caracteriza a las y los estudiantes. Más bien, el objetivo es comprender quiénes son, qué los motiva, a qué programas institucionales acceden y cuáles son sus intereses, tanto académicos como juveniles. Para contribuir a este conocimiento, se diseñó un instrumento de investigación estructurado en tres dimensiones que permitieran organizar la

---

<sup>1</sup> Todas las variables se encuentran en el Anexo 1.

recolección de datos de forma sistemática. Es importante señalar que dichas dimensiones corresponden únicamente al instrumento aplicado y no constituyen las categorías analíticas centrales de esta investigación. Su función principal fue ofrecer una primera aproximación cuantitativa que facilitara la caracterización general de la población estudiantil.

La primera de estas dimensiones es la socioeconómica, la cual agrupa diversas variables sociales y demográficas que permiten describir la composición general de la población estudiantil. Se consideraron aspectos como la edad, el estado civil, la estructura familiar, el nivel de ingresos y el lugar de residencia, entre otros.

La segunda dimensión es la académica, que ofrece información clave sobre las trayectorias escolares, los logros académicos, los obstáculos enfrentados, así como las motivaciones y aspiraciones vinculadas con el ámbito educativo.

La tercera dimensión, referida como pasatiempos, parte del reconocimiento de que la identidad estudiantil no se construye únicamente desde lo académico. En esta sección, el interés radica en conocer sus intereses personales, gustos y preferencias, aspectos que también conforman su experiencia vital dentro y fuera de la escuela.

Estas tres dimensiones fueron la base para estructurar el cuestionario y construir una primera caracterización de la comunidad estudiantil. Posteriormente, se retomarán las dimensiones analíticas principales que orientan esta investigación: motivación para el estudio, programas de apoyo institucional y vida escolar. Sin embargo, antes de adentrarnos en estos ejes, es necesario realizar un acercamiento más amplio que nos permita conocer mejor a las y los estudiantes desde una perspectiva integral.

La aplicación del cuestionario se realizó con una muestra de 187 estudiantes de turno vespertino, quienes en ese momento cursaban el sexto año de bachillerato. Esta muestra representa el 10.14% de la generación de ingreso, y se consideró

pertinente trabajar con este grupo dado que, al encontrarse en la etapa final de su trayectoria escolar, cuentan con experiencias acumuladas que resultan especialmente significativas para la comprensión de las vivencias estudiantiles.

#### **4.1 Caracterización de los estudiantes. Una mirada desde la diversidad.**

La caracterización de los estudiantes de la ENP revela una población diversa en cuanto a origen, estructura familiar, nivel educativo de los padres y situación económica. Buscamos detallar las características de los jóvenes estudiantes para comprender mejor su contexto socioeducativo y posteriormente abordar las 3 dimensiones de análisis de la investigación entender cómo se construyen y de qué manera influyen en su experiencia escolar.

##### **4.1.1 Dimensión socioeconómica.**

Comprender la dimensión socioeconómica de los estudiantes no implica únicamente registrar indicadores como edad, nivel de escolaridad de los padres o lugar de residencia. Significa también reconocer que cada uno de estos elementos forma parte de un entramado estructural que posiciona de forma diferenciada a los sujetos en el campo escolar. En este sentido, la política educativa, establece las edades idóneas para los ingresos homogéneos (MEJOREDU, 2022), borra las trayectorias diversas, desiguales y, en muchos casos, profundamente vulnerables, de quienes acceden al nivel medio superior.

*Diversidad etaria: una ruptura de la idoneidad.*

La población estudiantil de la ENP 7 está conformada por jóvenes cuyas edades varían de manera significativa, el 43.85% de la población se encuentra en el rango esperado para este nivel educativo que va de los 15 a los 17 años (INEGI, 2022a) y el 56.15% se encuentra fuera del rango, a quienes pronunciamos *extraedad*,

llegando incluso a tener estudiantes de más de 20 años (véase tabla 1).

**Tabla 1.**  
*Sexo y edad de la comunidad encuestada.*

Sexo	Edad				Total estudiantes por sexo
	Edad idónea	Extraedad			
	17 años	18 años	19 años	20 o más años	
<b>Femenino</b>	28.34%	25.67%	7.49%	2.67%	64.17%
<b>Masculino</b>	15.51%	14.44%	4.81%	1.07%	35.83%
<b>Total general</b>	<b>43.85%</b>	<b>40.11%</b>	<b>12.30%</b>	<b>3.74%</b>	<b>100.00%</b>

**Nota.** Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado en abril de 2024.

Igualmente, identificamos que predomina la presencia femenina, ya que constituyen el 64.17 % (120) de la población encuestada, mientras que el 35.83 % (67) corresponde a estudiantes de sexo masculino. En cuanto a la edad, el 28.34 % (53) de las mujeres y el 15.51 % (29) de los hombres se encuentran en la edad considerada idónea para cursar el sexto año de bachillerato. El resto de la población presenta un desfase etario: 35.83 % (67) de las mujeres y 20.32 % (38) de los hombres cursan este grado en condición de extraedad.

Esta situación, lejos de representar un "rezago" entendido como una falla individual, visibiliza los efectos de condiciones estructurales que irrumpen en las trayectorias escolares de los jóvenes. Entre estas condiciones destacan la precariedad económica y las responsabilidades familiares.

En relación con la precariedad económica, observamos que el 73.33 % de los estudiantes se ubica dentro de la llamada clase baja, de acuerdo con los criterios del INEGI (2021a). Esta información cuestiona el supuesto de que todos los estudiantes ingresan y transitan por el bachillerato en condiciones de igualdad, y desmantela la idea de que concluir esta etapa educativa a una edad específica sea la norma generalizada.

Respecto a las responsabilidades familiares, aunque los porcentajes son bajos, resultan significativos: el 5.75 % de los estudiantes ya se encuentra casado o en

unión libre, y el 2.14 % tiene hijas o hijos. Estas condiciones, sin duda, inciden en la trayectoria escolar, afectando su continuidad, ritmo o permanencia.

El desfase etario se convierte así en un indicador de alerta sobre las trayectorias dispares que atraviesan los estudiantes. Algunos testimonios recabados durante el cuestionario permiten identificar motivos como la reprobación de asignaturas, cambios de escuela, falta de afinidad con su primera institución, mudanzas de domicilio o situaciones relacionadas con la paternidad y maternidad. Si bien estos casos representan un 3.75 % del total, no deben ser vistos como "fracasos" individuales. Por el contrario, expresan las tensiones entre la estructura educativa y la diversidad de contextos reales en los que se desarrollan los estudiantes.

La política institucional, que plantea un tránsito escolar continuo y sin contratiempos, tiende a invisibilizar a este sector del estudiantado cuya experiencia educativa se construye entre obstáculos, pausas y adaptaciones. La presencia de estudiantes en extraedad en los últimos grados del bachillerato no es una anomalía que deba corregirse desde la lógica del rendimiento, sino una evidencia del desfase entre las condiciones sociales de la juventud y las expectativas institucionales, como analizamos en el capítulo 2.

#### *La diversidad contextual de los estudiantes.*

El análisis de los contextos socioeconómicos de los estudiantes de la ENP 7 revela una compleja interacción de factores geográficos, familiares y económicos que impactan directamente su experiencia educativa. Estos contextos no solo influyen en el rendimiento académico, sino también en la motivación para estudiar, las expectativas que tienen respecto a la escuela y las condiciones materiales que enfrentan cada día. A través de indicadores clave, como el lugar de residencia, el tipo de hogar y el nivel educativo de los padres, se puede observar cómo las desigualdades estructurales afectan la trayectoria educativa de los jóvenes, creando un panorama de oportunidades desiguales.

<i>Lugar de residencia</i>	
<b>Lugar de residencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>CDMX</b>	<b>68.45%</b>
Azcapotzalco	0.53%
Benito Juárez	1.07%
Coyoacán	2.14%
Cuauhtémoc	9.63%
Gustavo A. Madero	8.02%
Iztacalco	9.09%
Iztapalapa	25.13%
Miguel Hidalgo	1.07%
Tláhuac	1.60%
Tlalpan	0.53%
Venustiano Carranza	9.09%
Xochimilco	0.53%
<b>EDOMEX</b>	<b>31.55%</b>
Chalco	1.60%
Chicoloapan	0.53%
Chimalhuacán	4.81%
Ecatepec de Morelos	4.81%
Ixtapaluca	4.28%
La Paz	2.14%
Naucalpan	0.53%
Nezahualcóyotl	9.09%
Tecámac	1.60%
Tlalnepantla de Baz	1.07%
Valle de Chalco Solidaridad	1.07%
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>

**Nota.** Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado en abril de 2024.

Los datos geográficos permiten contextualizar los municipios y alcaldías principales de donde provienen los estudiantes, mostrando una distribución territorial significativa. El 68.45 % reside en la Ciudad de México, con mayor concentración en alcaldías del oriente como Iztapalapa (25.13 %), Iztacalco (9.09 %), Venustiano Carranza (9.09 %) y Cuauhtémoc (9.63 %).

Este patrón no solo refleja la diversidad territorial del estudiantado, sino que también visibiliza desigualdades en el acceso a servicios educativos y culturales. Quienes provienen de zonas periféricas enfrentan barreras relacionadas con transporte e infraestructura, como se refleja en el uso generalizado del transporte público por parte del 84.49 % de los encuestados. Muchos deben realizar traslados superiores

a los 90 minutos, lo que repercute en su energía, puntualidad y desempeño académico.

Asimismo, el 31.55 % de los estudiantes habita en el Estado de México, destacando municipios como Nezahualcóyotl (9.09 %), Chimalhuacán (4.81 %), Ecatepec (4.81 %) e Ixtapaluca (4.28 %). Estas zonas, que también presentan altos niveles de pobreza, evidencian condiciones materiales que inciden negativamente en la experiencia educativa y en las oportunidades de acceso y permanencia escolar.

La información relativa al ingreso económico familiar permite categorizar al estudiantado en distintos estratos, ofreciendo una mirada más detallada sobre sus condiciones de vida y las formas en que estas influyen en su trayectoria educativa. Según la clasificación de INEGI (2021b):

El 36.59 % pertenece a familias de clase baja, lo cual implica un escenario de vulnerabilidad donde los recursos son limitados y el acceso a materiales, transporte o tecnología es más complejo.

El 54.88 % se ubica en la clase media, con condiciones relativamente estables, pero aún con ciertas limitaciones para acceder a programas o materiales complementarios.

El 3.66 % proviene de familias de clase media alta, lo que representa una minoría con mayores posibilidades de apoyo académico y recursos extracurriculares.

El 4.88 % pertenece a la clase alta, con acceso privilegiado a oportunidades educativas tanto dentro como fuera del aula.

En cuanto a la composición familiar, más del 55 % de los estudiantes reside en hogares extendidos, reconstituidos o ensamblados. Esto rompe con la idea del modelo tradicional biparental nuclear aún asumido por el portal estadístico de la UNAM (2025), y refleja una diversidad de arreglos familiares que incide

directamente en la disponibilidad de recursos, tiempos y dinámicas de convivencia.

Además, un 5.71 % se encuentra casado o en unión libre, y un 2 % tiene hijas o hijos. Estos datos revelan que un sector del estudiantado enfrenta responsabilidades familiares que condicionan su participación y permanencia en el espacio escolar.

Un aspecto clave para comprender las desigualdades estructurales es el nivel educativo de madres y padres, ya que constituye un indicador importante del capital cultural al que acceden los estudiantes en sus hogares. En el caso de los padres, el 38.5 % cursó el nivel medio superior, el 26.2 % cuenta con licenciatura o ingeniería, y el 8.02 % con estudios de posgrado. Sin embargo, el 14.44 % solo concluyó secundaria y el 3.21 % únicamente primaria. En el caso de las madres, el 36.36 % cuenta con licenciatura o ingeniería, el 9.63 % con posgrado, el 19.79 % con secundaria y el 3.74 % con primaria.

Este panorama evidencia fuertes disparidades en el capital cultural familiar, lo cual influye directamente en el tipo de relación que los estudiantes establecen con la institución. Como sugiere Bourdieu (2003), quienes provienen de hogares con mayor escolaridad poseen una familiaridad con los lenguajes, normas y expectativas del sistema educativo que facilita su integración. En contraste, aquellos cuyos padres no alcanzaron el nivel medio superior enfrentan una brecha simbólica que complejiza su tránsito escolar.

Esta diferencia se refleja en los promedios académicos: quienes tienen madres y padres que no concluyeron el bachillerato (25.13 % y 27.27 %, respectivamente) tienden a ubicarse en el rango de calificaciones entre 6 y 7.4. Esto muestra una correspondencia entre nivel educativo familiar y rendimiento académico.

A partir de esta relación, recuperamos la distinción planteada por Bourdieu (2003) entre los "herederos" y los "pioneros". Los herederos son aquellos estudiantes que, gracias a la escolarización de sus padres, heredan un capital cultural que les permite

navegar con mayor facilidad en el sistema educativo. Por el contrario, los pioneros son quienes ingresan al bachillerato sin antecedentes familiares de educación media superior. Estos estudiantes enfrentan no solo desafíos académicos, sino también simbólicos, al no contar con referentes familiares que les orienten en su tránsito escolar.

Estas condiciones deben comprenderse no como deficiencias individuales, sino como el resultado de desigualdades estructurales. Los pioneros transitan su experiencia educativa en un sistema que no siempre reconoce sus contextos de origen, lo que les obliga a construir estrategias propias para adaptarse a las exigencias institucionales.

Así, este análisis de los contextos socioeconómicos permite reconocer cómo las condiciones materiales, familiares y culturales configuran de manera diferenciada las trayectorias escolares. Por ello, en el siguiente apartado, nos enfocaremos en las características académicas del estudiantado, como parte fundamental de su experiencia formativa dentro de la ENP.

#### **4.1.2 Dimensión Académica**

Hablar de lo académico no puede reducirse únicamente a porcentajes sobre calificaciones, promedios o cumplimiento curricular. La dimensión académica también es expresión de desigualdades estructurales, trayectorias fragmentadas y relaciones desiguales con el saber. La política educativa suele construir una narrativa en la que todos los estudiantes ingresan con las mismas condiciones y avanzan de manera lineal, como si las trayectorias escolares no estuvieran profundamente determinadas por el origen social, la historia familiar y las experiencias previas con la institución como pudimos observar en el apartado anterior.

Los datos obtenidos en este análisis permiten desmontar esta visión y ofrecer una lectura más compleja de la experiencia académica de los estudiantes de la ENP 7.

## Los promedios académicos

El promedio académico es el primer indicador relevante en esta dimensión, el cual es de 8.61, lo que se considera un rendimiento relativamente alto en términos generales. No obstante, al desglosar estos promedios, se observa una gran variabilidad en el desempeño académico. A continuación, mostramos los promedios agrupados en dos: de 6.0 a 8.4 y de 8.5 a 9.9 a facilitar nuestro análisis

**Tabla 3.**

<i>Promedios de los estudiantes</i>	
<b>Rango de Promedio</b>	<b>Porcentaje de Estudiantes</b>
Promedios de 6.0 a 8.4	<b>42.78%</b>
Promedios de 8.5 a 9.9	<b>57.22%</b>
Total general	<b>100.00%</b>

**Nota.** Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado en abril de 2024.

Esta distribución no puede analizarse de manera aislada de las condiciones materiales que los estudiantes enfrentan para realizar sus estudios. El rendimiento académico de los estudiantes de la ENP 7 muestra una notable diversidad, no solo en los promedios obtenidos, pues al cruzar los datos de promedios con la cantidad de materias reprobadas, se puede ver cómo los estudiantes que tienen promedios más bajos tienden a acumular más materias pendientes, mientras que aquellos con promedios más altos logran mantenerse al día con sus asignaturas, esto también como se señaló es una relación entre la escolarización de los padres y sus promedios.

Aquellos estudiantes con promedios menores a 8.5 presentan una distribución de materias reprobadas bastante significativa. Un 15.51% de ellos tiene entre 1 a 2 materias reprobadas, por otro lado, el 3.21% de los estudiantes con promedios bajos tiene entre 3 a 4 materias reprobadas, el 0.53% de los estudiantes de este grupo tiene 5 o más materias reprobadas, lo que marca una desventaja significativa en su trayectoria educativa.

En el caso de los estudiantes con promedios mayores a 8.5, la tendencia es completamente diferente. Un 62.03% de estos estudiantes no debe ninguna

materia, lo que muestra que una gran mayoría de ellos ha cumplido efectivamente con los requisitos académicos.

Sin embargo, 5.88% de los estudiantes con promedios altos tienen entre 1 a 2 materias reprobadas, lo que sugiere que, aunque están obteniendo un buen rendimiento general, algunos enfrentan dificultades puntuales en ciertas asignaturas. Este fenómeno podría estar relacionado con temas específicos en el contenido de las materias, falta de tiempo para estudiar, o incluso problemas personales que dificultan el enfoque en ciertas áreas. Además, solo 1.07% de los estudiantes con promedios elevados tiene 3 a 4 materias reprobadas, y no hay estudiantes en este grupo que hayan reprobado 5 o más materias.

La diferencia entre estos dos grupos de estudiantes resalta cómo es que hay condiciones materiales y estructurales que pueden impactar el desempeño académico. Mientras que aquellos con mayores recursos y un mejor capital cultural pueden afrontar las exigencias académicas con mayor facilidad, los estudiantes que carecen de estos recursos enfrentan desafíos adicionales que afectan su rendimiento y participación en el sistema educativo.

Las condiciones en las que los estudiantes realizan sus estudios tienen un impacto significativo en su rendimiento académico. Al considerar los espacios de estudio, los datos muestran que el 35% de los estudiantes estudian en su habitación, lo que refleja que muchos prefieren estudiar en un espacio privado, posiblemente más cómodo y libre de distracciones. El 16% lo hacen en el comedor de su casa, mientras que 17% prefiere la sala de su casa. Por último, el 14% utiliza la biblioteca de la escuela como espacio de estudio, lo que sugiere que, a pesar de que es un lugar destinado para el estudio, su uso no es generalizado.

Estos datos subrayan que, si bien muchos estudiantes tienen acceso a un espacio privado para estudiar, otros deben hacerlo en áreas compartidas que pueden no ser las más adecuadas para la concentración. La falta de privacidad y el hacinamiento en los hogares de algunos estudiantes reflejan las desigualdades materiales que

impactan su capacidad para estudiar de manera efectiva.

En cuanto a los recursos materiales, como mesa de estudio o silla propia, solo el 18% de los estudiantes cuenta con una mesa o escritorio propio, y otro 18% tiene una silla propia para estudiar. Además, solo 20% de los estudiantes tiene acceso a conexión a internet de manera estable.

#### *Acceso a recursos tecnológicos para estudiar*

El acceso a tecnología es un factor fundamental para el rendimiento académico de los estudiantes. Según los datos obtenidos, el 63.10% de los estudiantes depende únicamente de su celular propio para acceder a internet y recursos educativos en línea. Este dato refleja la dependencia de dispositivos móviles para el aprendizaje, lo cual puede ser limitado, ya que los celulares no siempre ofrecen la capacidad necesaria para realizar tareas que requieran procesadores más potentes o herramientas de edición avanzada.

En contraste, solo el 21.39% de los estudiantes tiene acceso a una laptop o tablet, dispositivos más adecuados para tareas académicas complejas como la creación de contenido o la edición de documentos. Además, un 13.37% utiliza una computadora de escritorio para sus actividades escolares, mientras que un 1.07% depende de equipos de cómputo prestados, lo que refleja la desigualdad en el acceso a tecnología adecuada para el estudio.

El acceso a internet es crucial para el aprendizaje actual, y los datos muestran que 60.96% de los estudiantes navega de 1 a 3 horas al día con fines académicos, mientras que un 19.79% pasa entre 3 a 5 horas en línea. Este uso constante de internet pone en evidencia la dependencia digital para acceder a información y recursos educativos.

El uso de internet como fuente principal de consulta es un dato clave. Un 94.1% de los estudiantes recurre a internet como su fuente más frecuente de información

escolar, mientras que el uso de libros de texto y enciclopedias es mucho más limitado (solo 5.35% y 0.53% respectivamente). Este dato refleja la centralidad de la tecnología en el acceso a la información, y cómo los estudiantes se están adaptando o viciando a los recursos digitales en lugar de recurrir a fuentes tradicionales.

La dimensión académica de los estudiantes de la ENP 7 refleja una compleja interacción entre los factores materiales, el acceso a recursos y las oportunidades de apoyo. Los promedios académicos, aunque generalmente positivos, no pueden analizarse sin considerar las condiciones estructurales que limitan o facilitan el desempeño de los estudiantes. Además de lo académico, consideramos importante que la siguiente dimensión de análisis se construya desde sus intereses, desde cómo ven el mundo para poder entender mejor a nuestros jóvenes.

#### **4.1.3 Dimensión de intereses juveniles.**

Más allá de las condiciones socioeconómicas y académicas, comprender a los estudiantes también implica explorar sus intereses, rutinas y formas de habitar el tiempo libre. Esta dimensión de análisis permite observar no solo qué hacen los jóvenes fuera del aula, sino cómo significan su experiencia escolar en relación con sus gustos, prácticas culturales y espacios de socialización. Se trata de una dimensión frecuentemente ignorada por las políticas educativas, que tienden a reducir la vida escolar a los aprendizajes medibles, sin atender la subjetividad y la agencia de los estudiantes como sus intereses

##### *El uso del tiempo libre fuera de la escuela.*

El uso del tiempo libre fuera de la escuela es crucial para comprender la vida cotidiana de los estudiantes. De acuerdo con los datos obtenidos, las actividades más comunes entre los estudiantes incluyen escuchar música, ver películas o series, navegar en redes sociales, y practicar algún deporte de manera informal.

El 33.16% de los estudiantes dedica su tiempo libre a escuchar música, mientras que 24.06% se involucra en actividades sociales como platicar con amigos, pasar tiempo con la pareja o realizar actividades al aire libre, además, 17.11% de los estudiantes practica algún deporte, mientras que un 17.65% disfruta de actividades artísticas, como dibujar o tocar algún instrumento musical.

En cuanto a los temas de conversación que se dan fuera de la escuela, destaca el interés que tienen a hablar de música y artistas (17.19%), de deportes (5.58%) y sobre películas o series (15.84%). También se percibe un interés por la cultura digital con el consumo de videojuegos (8.14%) y animes o mangas (7.24%). Estos temas muestran que los estudiantes no solo están interesados en su desarrollo académico, sino que también tienen una gran conexión con los contenidos digitales y las prácticas culturales contemporáneas.

En términos de hábitos de lectura, los estudiantes muestran una clara inclinación hacia géneros como amor y romance (24.60%) y ciencia ficción (18.72%), seguidos por un interés en terror y suspenso (20.32%). Estos géneros narrativos son populares y entretenidos, pero rara vez forman parte del currículo escolar tradicional. No obstante, también se registran intereses en géneros más académicos como historia (5.35%) y literatura clásica (4.81%), lo que sugiere que algunos estudiantes se interesan por expandir su visión del mundo y profundizar en temas relacionados con el conocimiento.

Curiosamente, el feminismo (2.14%) y la superación personal (6.42%) emergen como temas relevantes, lo que refleja el interés de los jóvenes por los movimientos de cambio y el autoempoderamiento. A pesar de estas inclinaciones, un 11.23% de los estudiantes expresó que no les gusta leer, lo que puede estar relacionado con la relación que los estudiantes tienen con la lectura en el contexto educativo, donde la lectura obligatoria no siempre se percibe como algo disfrutable o relevante para sus vidas cotidianas.

*Consumo de contenido televisivo y digital.*

En cuanto a los intereses televisivos de los estudiantes de la ENP 7, los datos muestran que las series son el contenido más consumido, con un 32.09% de los estudiantes reportando que las ven regularmente, las películas ocupan el segundo lugar con un 21.39%, lo que refleja el interés por formatos narrativos más largos y desarrollados.

Por otro lado, los deportes tienen un menor impacto, con solo 6.95% de los estudiantes indicándose como aficionados a este tipo de contenido televisivo. Las telenovelas también tienen una presencia limitada, con un 6.42% de los estudiantes mostrando interés en ellas, los reality shows son los menos populares, con solo 1.60% de los estudiantes reportando que los ven, reflejando un bajo interés en este tipo de programación. Además, solo un 2.14% de los estudiantes sigue las noticias, lo que puede indicar que los jóvenes prefieren otros tipos de contenidos más relacionados con su entretenimiento o intereses personales.

A pesar de estas preferencias por el contenido de entretenimiento visual, un 29.41% de los estudiantes señala que no ve TV, lo que podría indicar que otros medios, como plataformas de streaming o redes sociales, son más populares para el consumo de contenido.

En cuanto a los intereses de los estudiantes en sus búsquedas de internet, se observa una gran diversidad de temas relacionados con el ocio y el entretenimiento. Los temas más recurrentes incluyen música (31.02%) y estilo y vida (10.16%), lo que muestra un fuerte interés por contenidos que no solo entretienen, sino que también reflejan aspectos de la identidad personal y social de los estudiantes. En menor medida, los estudiantes se interesan por noticias como las relacionadas con el país (3.21%), cine y series (6.95%), deportes (7.49%) y videojuegos (7.49%). Otros temas como cosas paranormales (6.42%), salud mental (4.81%), y contenido erótico y/o pornográfico (1.07%) también emergen, sugiriendo un interés por explorar contenidos más íntimos y en algunos casos marginales. A pesar de esta diversidad, se puede notar que temas como desigualdad (0.53%) y educación (2.14%) son menos comunes en las búsquedas.

En cuanto al tiempo dedicado a navegar en internet con fines de entretenimiento, los estudiantes pasan una cantidad significativa de su tiempo en línea. Un 41.18% de los estudiantes navega entre 3 y 5 horas al día, mientras que 33.69% dedica de 1 a 3 horas diarias a estas actividades. Este patrón refleja una gran inversión de tiempo en redes sociales, plataformas de contenido y otras fuentes de entretenimiento. Un 21.39% de los estudiantes navega más de 6 horas al día, lo que indica una fuerte inmersión en el mundo digital. Sin embargo, un 3.74% dedica menos de 1 hora diaria a estas actividades, lo que sugiere que un pequeño sector de estudiantes tiene un consumo más limitado del internet para fines recreativos.

Las redes sociales preferidas de los estudiantes para ver videos son Youtube y Tik tok, El contenido consumido en YouTube, muestra una fuerte preferencia por música (40.64%) y videojuegos (11.23%). Este patrón sugiere que la música sigue siendo el contenido más popular en la plataforma, lo que refleja la importancia de este medio en la vida cotidiana de los jóvenes. En segundo lugar, el contenido relacionado con videojuegos también ocupa un lugar destacado, lo que puede indicar que muchos estudiantes ven contenido relacionado con sus intereses en videojuegos, ya sea para aprender trucos, ver gameplays o disfrutar de las novedades en este ámbito.

En términos de otros tipos de contenido, los estudiantes también consumen comedia, sketches y stand up (7.49%) y misterio, terror y suspenso (10.16%), géneros que son ampliamente disfrutados por jóvenes debido a su capacidad para ofrecer entretenimiento ligero y de fácil consumo. Un porcentaje significativo, 9.63%, dedica tiempo a ver podcasts, lo que refleja un interés por contenidos más largos y profundos, en formatos que permiten una mayor reflexión o entretenimiento mientras realizan otras actividades.

Por otro lado, tutoriales de maquillaje y moda (6.95%) y tutoriales no relacionados con la escuela (2.67%) también son populares entre los estudiantes, lo que indica un interés por aprender nuevas habilidades o técnicas en áreas no necesariamente vinculadas al currículo escolar. Además, un 5.88% de los estudiantes ve tutoriales

relacionados con la escuela, como aquellos dedicados a apoyar tareas o resolver dudas académicas, lo que sugiere que algunos estudiantes recurren a esta plataforma para complementar su formación académica de forma informal.

Respecto a TikTok, el contenido de entretenimiento domina el consumo de la plataforma. Los videos de comedia y entretenimiento son los más populares, con un 36.90% de los estudiantes indicando que los consumen con regularidad. Este tipo de contenido se caracteriza por ser corto, dinámico y visualmente atractivo, lo que facilita la identificación inmediata y el disfrute por parte de los jóvenes.

Los videos de baile y música también tienen una buena acogida, con un 7.49% de los estudiantes indicando que consumen este tipo de contenido, lo que refleja la importancia de la música y las tendencias virales en la interacción juvenil. Además, los estudiantes muestran un interés significativo por los tutoriales, especialmente los relacionados con maquillaje y peinado (14.44%), lo que sugiere que muchos jóvenes recurren a TikTok como un espacio no solo de entretenimiento, sino también de aprendizaje y autoexpresión.

El contenido relacionado con el estilo de vida y consejos de moda también tiene su lugar en TikTok, con un 7.49% de los estudiantes consumiendo estos videos, lo que resalta el interés en áreas vinculadas a la autoimagen y las tendencias contemporáneas. Mientras tanto, un 16.04% de los estudiantes no ve contenido en TikTok, lo que puede ser indicativo de aquellos que prefieren otras formas de entretenimiento o no usan la plataforma de forma regular.

A partir de estos hallazgos, es necesario realizar un análisis transversal que permita ver cómo las tres dimensiones (socioeconómica, académica e intereses) se interrelacionan y afectan de manera conjunta la experiencia educativa de los estudiantes. Este análisis busca identificar patrones y relaciones significativas que nos ayuden a comprender mejor cómo las motivaciones personales de los estudiantes, los programas de apoyo promovidos por la escuela y las condiciones de vida escolar están interconectadas, y cómo influyen en su rendimiento, su

permanencia en la escuela y su sentido de pertenencia.

#### **4.2 Análisis transversal: Motivaciones para el estudio, programas de apoyo y vida escolar.**

En el análisis de las trayectorias educativas de los estudiantes de la ENP 7, no solo se deben considerar los aspectos cuantitativos relativos a su rendimiento académico, sino también las motivaciones personales que los impulsan a estudiar, los programas de apoyo que reciben y cómo estos factores interactúan con la vida escolar que atraviesan. Este análisis transversal busca identificar patrones significativos en estas dimensiones y comprender cómo influyen en las experiencias diarias de los estudiantes.

Además, permite visibilizar las tensiones que emergen entre las políticas institucionales y las realidades concretas que viven los jóvenes, particularmente aquellos que enfrentan condiciones de desigualdad estructural. En este sentido, las trayectorias no se entienden como recorridos lineales, sino como procesos dinámicos, atravesados por rupturas, resistencias y estrategias individuales para sostener la permanencia en el sistema educativo.

##### **4.2.1 Motivaciones para el estudio.**

El estudio de las motivaciones de los estudiantes de la ENP 7 revela un panorama complejo, donde confluyen diferentes elementos académicos, sociales y personales.

Tabla 4. <i>Motivaciones para asistir a la escuela</i>	
Indicador	Porcentaje
Obtener conocimientos profesionales	6.10%

<b>Que curso una carrera técnica</b>	4.00%
<b>Obtener conocimientos para la vida</b>	18.29%
<b>Las clases de los profesores</b>	12.00%
<b>Las instalaciones</b>	12.00%
<b>Las actividades adicionales que hace la escuela</b>	4.19%
<b>Practicar algún deporte</b>	3.62%
<b>Practicar alguna actividad cultural</b>	3.05%
<b>Ver a mis amigos</b>	25.33%
<b>Ver a mi novia / novio</b>	7.24%
<b>Que está cerca de mi casa</b>	2.48%
<b>Nada</b>	1.71%
<b>Total</b>	100.00%

**Nota.** Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado en abril de 2024.

Las motivaciones para asistir a la escuela no solo están relacionadas con el cumplimiento de las expectativas institucionales, sino también con factores que responden a las necesidades e intereses de los estudiantes, los cuales varían según sus experiencias previas, expectativas de vida y entorno social. Este análisis busca comprender mejor cómo los jóvenes se relacionan con su educación y cómo sus intereses, tanto académicos como personales, influyen en su desempeño escolar.

#### *Obtención de conocimientos profesionales y para la vida.*

De acuerdo con los datos obtenidos en el cuestionario, una motivación importante para asistir a la escuela es la obtención de conocimientos útiles para el futuro. Un 6.1% de los estudiantes indicó que asiste a la escuela principalmente para adquirir conocimientos profesionales. Este porcentaje, aunque bajo, refleja que una parte de los jóvenes percibe la educación media superior como un medio para adquirir las herramientas necesarias para su inserción en el mercado de trabajo. Este dato resalta la idea de que, aunque muchos estudiantes valoran la educación como un medio para conseguir empleo, una proporción aún mayor reconoce la importancia de la escuela en términos de habilidades para la vida.

Por otro lado, el 18.3% de los estudiantes mencionó que asistir a la escuela les permite adquirir conocimientos útiles no solo para la carrera profesional, sino para enfrentarse a diversas situaciones de la vida cotidiana. Este dato refleja un deseo

por parte de los jóvenes de recibir una educación más integral, que les brinde las herramientas necesarias para desarrollarse tanto en el ámbito laboral como en su vida personal.

#### *La importancia de los profesores y las instalaciones.*

Otro factor relevante que motiva a los estudiantes a asistir a la escuela son los profesores y las instalaciones. Aunque no es la motivación principal, un 12% de los estudiantes mencionó que las clases y los profesores son factores que influyen significativamente en su decisión de asistir a la escuela. Este dato sugiere que, además de las expectativas académicas y laborales, los estudiantes valoran el estilo y la calidad de la enseñanza. Los jóvenes aprecian los ambientes educativos que fomentan el pensamiento crítico, el diálogo y la participación.

Asimismo, un 12% de los estudiantes mencionó que la calidad de las instalaciones es una razón importante para asistir a la escuela. Esto refleja cómo el entorno físico también impacta la percepción de los estudiantes sobre su experiencia escolar, ya que espacios adecuados para el estudio y la socialización contribuyen a una mejor experiencia educativa.

Actividades complementarias: desconexión entre expectativas e intereses.

La Escuela Nacional Preparatoria promueve las actividades complementarias como una parte esencial de la formación integral de los estudiantes (Valle, 2022). Sin embargo, los datos revelan que la participación en estas actividades es baja. En particular, solo el 4.2% de los estudiantes se involucra en eventos formativos, el 3.6% participa en actividades deportivas, y el 3.0% en eventos culturales. Esta baja participación sugiere que las propuestas institucionales no logran conectarse con las expectativas y necesidades del estudiantado.

Es probable que las actividades culturales y deportivas, si bien son valoradas en el discurso institucional, no sean vistas como relevantes o atractivas por los jóvenes.

Este dato plantea una reflexión sobre la necesidad de revisar la oferta de actividades complementarias para que estas sean más inclusivas y estén alineadas con los intereses de los estudiantes.

*Aspectos sociales como motivación principal.*

Un dato revelador en cuanto a las motivaciones para asistir a la escuela es que el 25.3% de los estudiantes mencionaron que la razón principal para asistir a clases es ver a sus amigos. Este dato subraya la importancia de la escuela como un espacio de socialización, y refleja que, para muchos jóvenes, la experiencia escolar no se limita a lo académico, sino que también está profundamente vinculada con las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales parecen ser un componente clave para muchos estudiantes en su decisión de asistir a la escuela. Además, el 7.2% de los estudiantes mencionó que ver a su pareja es un factor motivador para asistir a la escuela, lo que refuerza la idea de que las relaciones afectivas, tanto de amistad como de pareja, tienen un peso considerable en la vida escolar de los jóvenes.

*Proximidad de la escuela: un factor geográfico de relevancia marginal.*

La proximidad de la escuela también es mencionada como un factor importante por el 2.5% de los estudiantes. Aunque este porcentaje es bajo, resalta la importancia de la accesibilidad geográfica de la escuela, especialmente en áreas donde el transporte puede representar una barrera. La accesibilidad geográfica sigue siendo un aspecto importante que puede afectar la decisión de los estudiantes para asistir a clases, en particular para aquellos que viven en zonas periféricas o que enfrentan largas distancias.

*Falta de motivación: una señal preocupante*

El 1.7% de los estudiantes mencionaron que no encuentran ninguna motivación para asistir a la escuela. Aunque este porcentaje es bajo, es preocupante, ya que

refleja una desconexión significativa entre estos estudiantes y la institución educativa. Para estos jóvenes, la escuela no ofrece ningún valor significativo, lo que podría estar relacionado con factores como la falta de interés en los contenidos curriculares, la baja calidad de la enseñanza, o incluso problemas personales que interfieren con su experiencia escolar.

#### **4.2.2 Programas de apoyo.**

El acceso a programas de apoyo se revisa en indicadores: lo económico y las actividades extracurriculares. A través de los datos recolectados, es posible observar una gran disparidad en la disponibilidad y el aprovechamiento de estos recursos, lo cual refleja desigualdades estructurales que limitan las oportunidades de los jóvenes dentro del sistema educativo. La información obtenida muestra una desconexión entre la oferta institucional y las expectativas reales de los estudiantes, lo que tiene consecuencias significativas para su permanencia y desarrollo académico.

##### *El acceso a Programas de becas.*

Las becas se consideran un pilar esencial para la permanencia y el rendimiento de los estudiantes en la educación media superior (CNBBBBJ, 2024). Sin embargo, los datos reflejan una distribución desigual de estos apoyos. El 68.45% de los estudiantes tiene acceso a la Beca Universal Benito Juárez, un apoyo económico destinado a aliviar la carga financiera de los jóvenes, lo cual puede marcar la diferencia en su capacidad para asistir a la escuela, cubrir los gastos asociados al transporte, y acceder a materiales educativos. A pesar de este dato positivo, un 31.02% de los estudiantes no tiene beca, lo que subraya una brecha significativa en el acceso a estos recursos, lo cual puede ser una barrera para aquellos estudiantes que enfrentan dificultades económicas.

Aunque el porcentaje de estudiantes sin beca no es alto, el 31.02% representa un grupo considerable que enfrenta condiciones de desigualdad en comparación con

aquellos que reciben apoyo económico. Esto se refleja en los promedios académicos, ya que el 46.55% de los estudiantes sin beca se encuentra entre los que tienen las calificaciones más bajas.

#### *Participación en Actividades Estéticas, Culturales y Artísticas.*

En cuanto a las actividades extracurriculares, particularmente las actividades estéticas y artísticas, los datos indican una baja participación de los estudiantes en los programas ofrecidos por la preparatoria. Solo el 2.67% de los estudiantes participa en actividades como coro, fotografía (3.74%) y otras formas de expresión artística como teatro (4.28%), mientras que un abrumador 82.35% de los estudiantes no participa en ninguna de estas actividades.

Estos porcentajes revelan una desconexión significativa entre lo que la institución ofrece como parte de su misión educativa y lo que los estudiantes realmente valoran o desean participar. Aunque la escuela ofrece un espacio para el desarrollo artístico, estos programas parecen no estar alineados con las expectativas de los jóvenes, lo que podría llevar a que busquen sus intereses en otros ámbitos.

#### *Participación en Actividades Deportivas.*

En lo que respecta a las actividades deportivas, la participación también es limitada. Solo un pequeño porcentaje de los estudiantes participa en deportes como natación (5.35%) o fútbol soccer (3.21%). El 88.24% de los estudiantes indica que no participa en ninguna actividad deportiva organizada por la preparatoria, lo que denota un desinterés generalizado por los programas deportivos de la institución.

Uno de los aspectos interesantes es que el 1.07% de los estudiantes mencionaron que no sabían que existían estas actividades deportivas, lo que sugiere que la promoción de estas ofertas extracurriculares es insuficiente. Este dato resalta una posible falta de visibilidad de las actividades deportivas dentro del espacio escolar.

La baja participación tanto en actividades deportivas como culturales es indicativa de una desconexión entre lo que la institución ofrece y lo que los estudiantes realmente necesitan o valoran. Si bien la institución promueve estas actividades con el fin de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, la baja participación sugiere que los programas no están sintonizados con las necesidades e intereses de los jóvenes, quienes a menudo enfrentan presiones académicas y sociales que no se abordan adecuadamente en las políticas institucionales.

Además, la falta de tiempo y la necesidad de priorizar lo académico son factores que afectan directamente la disposición de los estudiantes a involucrarse en actividades extracurriculares. Para muchos estudiantes, las necesidades emocionales y sociales (como ver a sus amigos o a su pareja) tienen una mayor prioridad sobre las actividades culturales y deportivas que la institución ofrece. De hecho, el 25.33% de los estudiantes mencionan que su principal motivación para asistir a la escuela es ver a sus amigos, lo que refleja la importancia de la socialización dentro del contexto escolar. Este dato subraya la necesidad de repensar la forma en que se organizan y promueven las actividades, para que estas puedan integrarse de manera más natural en las vidas de los estudiantes.

#### **4.2.3 Vida Escolar.**

La vida escolar en la ENP 7 se configura como un espacio que va más allá de la interacción formal con los contenidos académicos, integrando una diversidad de actividades que permiten a los estudiantes construir experiencias significativas, tanto dentro como fuera del aula. Esta dimensión refleja no solo lo académico, sino también las interacciones sociales, las preferencias personales y la manera en que los jóvenes viven su día a día en el entorno escolar. El análisis de las actividades realizadas por los estudiantes en su tiempo libre entre clases proporciona una visión clara de sus prioridades y las dinámicas que se juegan en el contexto escolar.

*Actividades realizadas en el tiempo libre.*

Cuando se analiza el uso del tiempo libre entre clases, se observa una diversidad de actividades que los estudiantes realizan fuera del contexto académico. Según los datos obtenidos, las actividades sociales son las más frecuentes, con un 24.06% de los estudiantes dedicando su tiempo a socializar, platicar con amigos, pasar tiempo con la pareja u organizar salidas.

Las actividades virtuales también juegan un papel central, con 24.60% de los estudiantes dedicando su tiempo a jugar videojuegos, revisar redes sociales o pasar tiempo en el celular. Este patrón de comportamiento subraya la centralidad de la tecnología en la vida diaria de los jóvenes, quienes utilizan los medios digitales tanto para el entretenimiento como para mantener conexiones sociales. En comparación con las actividades tradicionales como el deporte y las artes, la interacción virtual parece ocupar un lugar dominante en el tiempo libre de los estudiantes.

En cuanto a las actividades deportivas, 22.46% de los estudiantes mencionan que practican deportes como fútbol o baloncesto. Sin embargo, no hay que confundirnos con las actividades que promueve la escuela, sino que este porcentaje representa a los estudiantes que asisten a las canchas con sus propios medios y tiempos. Algo similar sucede con las actividades artísticas como: tocar un instrumento musical, dibujar o escribir, que son aquellas que los estudiantes organizan y que tienen una participación del 17.65%.

Por último, actividades como hacer tareas o investigaciones pendientes (3.21%) y leer (4.28%) ocupan los porcentajes más bajos como actividades que se realizan entre clases.

### *Participación en actividades institucionales*

El análisis de la participación en actividades extracurriculares revela importantes disparidades que ya se han podido ver en este capítulo y que también impactan la experiencia educativa de los estudiantes. Las actividades artísticas y culturales ofrecidas por la preparatoria, aunque consideradas fundamentales para el

desarrollo integral, no logran captar el interés de la mayoría de los estudiantes. Según los datos obtenidos, son pocos los estudiantes que se involucran en eventos extracurriculares, solo el 17.65% realiza actividades culturales, estéticas o artísticas mientras que el 10.7% en actividades deportivas y el 7.07% no sabía que existían estas ofertas.

Esta baja participación en actividades extracurriculares puede estar relacionada con la falta de promoción adecuada de estos eventos, la carga académica que enfrentan los estudiantes o la desconexión entre las ofertas institucionales y los intereses reales de los jóvenes.

El porcentaje de estudiantes que no participa en ninguna actividad extracurricular es elevado, alcanzando un 82.35% en el caso de las actividades artísticas y 89.31% en las actividades deportivas. Esta ruptura entre las expectativas de la escuela y las preferencias de los estudiantes subraya la necesidad de revisar y actualizar las ofertas extracurriculares, para hacerlas más atractivas, inclusivas y relevantes para los jóvenes de la institución. La falta de tiempo y los intereses personales parecen ser factores claves que limitan la participación de los estudiantes en actividades que no están directamente relacionadas con su bienestar académico o social.

Este capítulo ha permitido acercarnos a la diversidad que caracteriza a los jóvenes estudiantes de la ENP 7, revelando una compleja interacción de factores socioeconómicos, académicos y personales que configuran sus experiencias dentro de la institución. Al presentar estas características, se hace evidente que, aunque las políticas educativas intentan homogenizar las trayectorias estudiantiles, la realidad muestra un panorama de desigualdades estructurales que impactan directamente en la vida escolar y en el rendimiento de los estudiantes.

Las distintas motivaciones que los impulsan a estudiar, así como los recursos y apoyos con los que cuentan, generan un contexto educativo diverso que requiere comprender sus realidades. En este sentido, el análisis de las respuestas del cuestionario proporcionó una base sólida para entender las dinámicas generales de

esta población, pero es en el grupo focal donde se podrá explorar más a fondo las significaciones y las experiencias vividas por los estudiantes.

En el próximo capítulo, se explorarán las significaciones que los estudiantes de la ENP 7 construyen sobre su experiencia educativa, poniendo especial énfasis en las motivaciones para el estudio, el impacto de los programas de apoyo y las dinámicas que configuran su vida escolar. Así, se ofrece una mirada integral sobre cómo los jóvenes perciben y se relacionan con el sistema educativo, aportando valiosas perspectivas para el diseño de políticas educativas más inclusivas y efectivas.

## Capítulo 5. Significaciones de los jóvenes estudiantes de la ENP 7.

El presente capítulo tiene como objetivo profundizar en las significaciones colectivas construidas por los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria No. 7, a partir de las voces recabadas en un grupo focal. La sesión se llevó a cabo el 17 de abril de 2024 a las 17:20 horas, con una duración aproximada de 40 minutos, debido a las limitaciones de tiempo establecidas por la institución.

El grupo focal se conformó por 10 jóvenes estudiantes de la ENP 7 de la UNAM: cinco hombres y cinco mujeres. Sin embargo, es importante destacar que una de las participantes se identifica como persona *no binaria*, si bien esto no es categoría de análisis, si permite observar una ruptura con los rasgos de identificación: *Hombre – mujer*, consideradas en las estadísticas de la UNAM. Las voces de estos diez integrantes reflejan la diversidad de experiencias y realidades en la educación media superior. Sus edades oscilan entre los 17 y los 19 años.

La mayoría de los participantes provienen de la Ciudad de México, aunque algunos residen en municipios del Estado de México, como Ecatepec. Esta diversidad geográfica enriquece el análisis al aportar una perspectiva más amplia sobre las condiciones sociales y económicas que influyen en su experiencia escolar. En cuanto a sus entornos familiares, predominan los hogares biparentales, aunque también se identifican familias monoparentales y ampliadas. Uno de los integrantes es padre de familia. Estas configuraciones representan un abanico de realidades que se reflejan en su trayectoria educativa.

El nivel educativo de los padres varía considerablemente, abarcando desde la primaria hasta la licenciatura. Esto evidencia la heterogeneidad del capital cultural y económico que los estudiantes tienen como referencia en sus hogares. Además, algunos de ellos son pioneros al ser los primeros miembros de su familia en cursar el equivalente a la educación media superior.

Los intereses de los participantes abarcan temáticas personales y sociales, como la superación personal, el feminismo y la sexualidad. Estas preferencias de lectura

reflejan inquietudes que trascienden lo académico y abordan temas de actualidad y desarrollo personal.

En el ámbito del entretenimiento, los jóvenes utilizan ampliamente plataformas digitales como YouTube y TikTok. Estas herramientas digitales no solo son un medio de entretenimiento, sino también un espacio para explorar intereses y conectarse con otros.

Las actividades extracurriculares ofrecidas en la escuela son vistas por algunos como un complemento a su formación, mientras que otros priorizan la interacción social y el aprendizaje significativo como motivadores principales para asistir.

A través de este grupo focal, se busca entender las percepciones, motivaciones y dinámicas de estos jóvenes en un contexto educativo que se encuentra en constante transformación. A través de este grupo focal, se busca comprender las percepciones, motivaciones y dinámicas de estos jóvenes en un contexto educativo en constante transformación. La tabla 5, presentada a continuación, muestra las características de la población que participó en el grupo focal.

**Tabla 5.**  
**Características individuales de los participantes del grupo focal.**

Código	Edad	Sexo	Estado de origen	Alcaldía o municipio de residencia	Estado civil	Hijos	Vive con:	Tipo de familia	Ultimo grado de estudios de padres	Ultimo grado de estudios de madres
E1	18	Masculino	CDMX	Tlalnepantla de Baz	Soltero	No	Padre, Madre, Hermanos	Nuclear biparental	Bachillerato	Secundaria
E2	17	Masculino	CDMX	Venustiano Carranza	Soltero	Sí	Padre, Madre, Hermanos	Nuclear biparental	Licenciatura o Ingeniería	Licenciatura o Ingeniería
E3	18	Femenino	EDOMEX	Ecatepec de Morelos	Soltera	No	Padre, Madre	Nuclear biparental	Primaria	Licenciatura o Ingeniería
E4	18	Masculino	CDMX	Tláhuac	Soltero	No	Padre, Tios, Hermanos, Primos	Nuclear monoparental ampliada	Bachillerato	No aplica
E5	19	Femenino	CDMX	Iztapalapa	Soltera	No	Padre,	Nuclear	Bachillerato	Bachillerato

							Madre, Hermanos	biparental		
E6	17	Femenino	EDOMEX	Nezahualc6yotl	Soltera	No	Padre, Madre, Hermanos	Nuclear biparental	Licenciatura o Ingenier6a	Licenciatura o Ingenier6a
E7	19	Femenino	CDMX	Iztacalco	Soltera	No	Padre, Madre, Abuelos, Hermanos	Nuclear biparental ampliada	Bachillerato	Bachillerato
E8	18	Prefiero no decirlo	CDMX	Venustiano Carranza	Soltera	No	Padre, Madre, Hermanos	Nuclear biparental	Bachillerato	Licenciatura o Ingenier6a
E9	17	Masculino	CDMX	Iztapalapa	Soltero	No	Padre, Madre, Hermanos	Nuclear biparental	Bachillerato	Bachillerato
E10	17	Masculino	EDOMEX	Ixtapaluca	Soltero	No	Padre, Madre, Hermanos	Nuclear biparental	Licenciatura o Ingenier6a	Licenciatura o Ingenier6a

**Nota.** Elaboraci6n propia con base en los datos del grupo focal (abril de 2024).

La tabla sociodemogr6fica presentada, ofrece un panorama general de las caracter6sticas de cada participante, lo cual aporta contexto y argumento a las interpretaciones sin comprometer la confidencialidad. Esta estrategia metodol6gica asegura el equilibrio entre el rigor anal6tico y el respeto 6tico hacia quienes compartieron sus experiencias. Este ejercicio de an6lisis cualitativo se estructura en torno a las tres dimensiones que han guiado nuestra investigaci6n.

La primera dimensi6n es “Motivaciones para el estudio” en donde se busca comprender qu6 impulsa a los estudiantes a continuar su trayectoria escolar. Entre los factores destacados se encuentran el pase directo a la UNAM, el apoyo familiar y las relaciones sociales como fuentes de motivaci6n. Asimismo, se analizan las dificultades que enfrentan, como la falta de acompa1amiento emocional

La segunda dimensi6n denominada “Programas de apoyo” examina c6mo los estudiantes perciben los apoyos institucionales, con especial atenci6n a las becas y las actividades extracurriculares. Tambi6n se identifican las barreras que dificultan el acceso a estos programas.

Por 6ltimo, la dimensi6n “Vida escolar” se centra en las relaciones interpersonales

y las experiencias cotidianas en la escuela. Se abordan tanto los aspectos positivos, como el compañerismo, como las dificultades relacionadas con el estrés académico y la gestión emocional, especialmente en el contexto del retorno presencial tras la pandemia.

Este enfoque cualitativo resulta fundamental para captar la complejidad de la vida escolar en la Preparatoria 7. Ofrece una perspectiva más profunda sobre las necesidades, expectativas y desafíos que enfrentan los estudiantes, así como las discrepancias entre las intenciones institucionales y las realidades vividas por los alumnos.

### **5.1 Exploración de dimensiones clave en la experiencia escolar.**

El análisis por dimensiones permite identificar no solo los factores que motivan la permanencia en la escuela, sino también los obstáculos que limitan el involucramiento de los estudiantes en la vida institucional. A través de nuestro grupo focal se logran captar las tensiones entre las políticas institucionales y las necesidades reales de los alumnos, resaltando las percepciones que moldean su interacción con la escuela. Este enfoque proporciona una mirada integral, donde se exploran tanto los incentivos externos como los desafíos internos que determinan su participación y desempeño académico.

El análisis de cada dimensión permite identificar patrones colectivos que trascienden las respuestas individuales, ofreciendo una visión más amplia de cómo los estudiantes enfrentan las expectativas institucionales y su realidad cotidiana. Las motivaciones para el estudio, los programas de apoyo y la vida escolar no solo se entrelazan en la experiencia educativa de los jóvenes, sino que también ponen de manifiesto las fortalezas y las limitaciones del sistema educativo. Este análisis tiene como objetivo profundizar en las dinámicas de permanencia y participación, destacando tanto los logros como las áreas de oportunidad en la oferta educativa de la institución.

## **Dimensión de motivaciones para el estudio.**

En el contexto de los estudiantes de la Preparatoria 7 de la UNAM, las significaciones sobre sus motivaciones para el estudio se agrupan en tres categorías: factores institucionales, familiares y personales. Estas motivaciones juegan un papel fundamental en su permanencia y desempeño académico, proporcionando incentivos que van más allá del aula y conectan su vida escolar con sus aspiraciones futuras. A continuación, se presentan las significaciones de los estudiantes sobre sus motivaciones para estudiar

### *El pase directo a estudios superiores.*

El pase directo a la UNAM se consolida como la principal motivación para los estudiantes que fueron parte del grupo focal, quienes ven en esta oportunidad una vía más accesible y segura hacia la educación superior. La posibilidad de evitar un examen de admisión para ingresar a una de las universidades más prestigiosas del país representa un incentivo significativo para mantenerse enfocados y no abandonar sus estudios. “a mí más que nada me interesa el hecho de que sé que acabando mis estudios aquí puedo tener un cupo en la UNAM para estudiar mi carrera, y ese es mi principal objetivo.” (E10).

Los estudiantes valoran la certeza de tener un lugar asegurado en la UNAM, lo que les brinda tranquilidad sobre su futuro académico y la carrera que quieren estudiar, “justo un factor que me motiva es el amor de querer estudiar psicología.” (E6). Esta seguridad reduce la incertidumbre que genera el proceso de selección en otras modalidades y refuerza su compromiso con la preparatoria.

La perspectiva de continuar con su formación en una institución de alto prestigio influye de manera decisiva en la permanencia escolar, “yo digo que realmente lo que me motiva es el pase directo porque si es más fácil llegar a poder estudiar en la UNAM y tener un lugar, es lo que me motiva a seguir estudiando.” (E5). Los estudiantes ven en esta oportunidad no solo un objetivo académico, sino un sueño personal que los impulsa a completar su preparación.

Para algunos, el pase directo es parte de un sueño cultivado desde la infancia, como lo expresa una estudiante: “es un logro salir de la prepa y entonces para mí eso es mi motivación, entrar a CU. Desde chiquita me visualicé en CU, esas son algunas de mis metas y cosas que me motivan.” (E3). Esta visión de futuro les otorga un propósito claro, convirtiendo la preparatoria en un trampolín hacia sus aspiraciones profesionales y personales.

### *El apoyo familiar como pilar fundamental.*

El apoyo familiar se destaca como un pilar esencial en la motivación de los estudiantes. Las familias no solo brindan respaldo emocional, sino que también refuerzan el compromiso de los jóvenes con la escuela mediante expectativas claras sobre su desempeño, “mis papás me apoyan muchísimo, siempre me dicen que no me rinda, aunque a veces se me hace difícil.” (E6). En muchos casos, la educación se convierte en una oportunidad para romper ciclos de pobreza o limitaciones socioeconómicas, motivando a los estudiantes a alcanzar metas que sus padres o familiares no pudieron lograr.

Un estudiante dice: “Mi mamá estudió en esta prepa, por eso es que vine aquí, ella me apoya mucho y quiere que siga sus pasos”, (E9) esto refleja cómo la influencia familiar y la tradición educativa de *heredero – pionero* (Bourdieu, 2003) juegan un papel significativo en la elección y motivación de los estudiantes. Este tipo de relación evidencia un sentido de continuidad generacional, donde la experiencia escolar de los padres se convierte en un referente importante para los hijos. El estudiante no solo elige la escuela por la oferta académica o la cercanía, sino también por la conexión emocional y simbólica que representa seguir los pasos de sus predecesores.

El logro personal de acceder a estudios universitarios se percibe no solo como una victoria individual, sino como una forma de retribuir el apoyo recibido y mejorar las condiciones de vida del núcleo familiar. La educación se convierte en una vía para alcanzar un estatus socioeconómico más favorable y generar orgullo entre sus seres queridos, “mi familia me apoya en todo y quiero que ellos se sientan orgullosos de

mí. Eso es lo que más me motiva a seguir estudiando.” (E8).

Además, el apoyo familiar actúa como refuerzo emocional, ayudando a los jóvenes a sobrellevar las dificultades académicas. Los estudiantes mencionan que sus familias los alientan a continuar incluso en momentos de desmotivación, evitando que abandonen la escuela. La presencia de una red familiar fuerte ofrece a los jóvenes un sentido de propósito que trasciende los logros académicos inmediatos, brindándoles estabilidad y motivación a lo largo de su trayectoria escolar.

### *Superación personal y profesional.*

La superación personal y profesional es una motivación clave para muchos estudiantes. Aquellos que tienen metas claras sobre su futuro académico ven esta etapa como un puente hacia sus aspiraciones profesionales, la posibilidad de estudiar una carrera que les apasiona impulsa su compromiso con la escuela, ya que sienten que la educación es la herramienta que les permitirá alcanzar sus sueños. “yo elegí medicina esa es una de las cosas que más me motivan, tener una carrera, no tanto el tener el paso directo si me motiva, pero no es como mi prioridad, se que soy capaz de entrar adonde yo quiera si me lo propongo, siento que, si me motiva estudiar la carrera que me apasiona.” (E5), esta conexión entre sus estudios actuales y sus objetivos profesionales les brinda un propósito claro y los motiva a perseverar.

Podemos observar que también, buscan romper con patrones familiares o sociales que han limitado las oportunidades educativas de generaciones anteriores, “mi mayor motivación es superarme, no quiero seguir los mismos patrones ni quedarme en la misma situación de siempre.” (E3), a través de la educación, los jóvenes aspiran a mejorar sus condiciones de vida y abrir nuevas posibilidades, tanto para ellos como para sus familias. El esfuerzo académico se convierte en una vía para alcanzar lo que antes parecía inalcanzable, transformando sus trayectorias y construyendo un futuro diferente.

Además, los alumnos perciben la ENP como una oportunidad para superar

obstáculos personales y sociales, buscando escapar de entornos limitantes y abrir nuevas puertas en su desarrollo, “no me gustaría estar ahí el resto de mi vida, y por eso siento que mi mayor motivación es la superación, para mí, la preparación es una oportunidad para superarme en todos los aspectos, salir de mi entorno y hacer algo diferente con mi vida” (E4), esta motivación refleja el deseo de los estudiantes de romper ciclos y construir nuevas realidades, lo que les da fuerza para enfrentar las dificultades que se presentan en el camino académico.

La institución también significa para los estudiantes una herramienta para desafiar las expectativas tradicionales y demostrar que es posible cambiar el rumbo familiar mediante el esfuerzo y la dedicación. Al acceder a estudios superiores, los estudiantes no solo buscan mejorar su situación personal, sino inspirar a otros en su entorno. Muchos desean ser un ejemplo positivo para su comunidad y su familia, demostrando que es posible superar las barreras sociales y económicas de los jóvenes.

#### *El entorno social como fuente de motivación.*

El entorno social de la escuela también juega un papel fundamental en la motivación de los estudiantes, ya que las amistades y la convivencia se convierten en fuentes esenciales de apoyo emocional y compromiso escolar. El grupo focal refleja que los estudiantes ven en sus compañeros una red de apoyo que los acompaña en momentos difíciles y les ayuda a enfrentar los desafíos académicos, “creo que de las cosas que me motivan a venir a la prepa al menos es ver a mis amigos.” (E8). Esta interacción diaria contribuye a que los alumnos mantengan una actitud positiva hacia la escuela, incluso cuando los contenidos académicos no resultan del todo atractivos.

Las relaciones interpersonales fortalecen el sentido de pertenencia y bienestar en la comunidad escolar, lo que influye en su decisión de continuar asistiendo, “a veces no es tanto la escuela, sino las personas que conoces y las experiencias que vives lo que te impulsa a seguir viniendo.” (E3), esta afirmación destaca cómo la convivencia con amigos se convierte en una clave de motivación, haciendo que la

escuela sea más que un espacio académico: es un lugar de encuentro, crecimiento y apoyo mutuo.

El compañerismo y la empatía que se desarrollan entre los estudiantes son esenciales para su bienestar emocional, “me gusta venir a la escuela para ver a mis amigos y convivir con ellos, eso es lo que más me motiva.” (E2), estas relaciones fomentan un ambiente donde los alumnos pueden ser ellos mismos, compartir intereses comunes y encontrar motivación más allá de lo académico. La escuela se convierte así en un espacio donde se sienten comprendidos y valorados, lo que refuerza su compromiso con el sistema educativo.

En conjunto, estas experiencias reflejan que tanto la superación personal y profesional como las relaciones sociales son elementos fundamentales en la vida escolar de los estudiantes. El compromiso académico no solo está motivado por aspiraciones individuales, sino también por la construcción de vínculos afectivos que complementan su formación. La preparatoria, por lo tanto, se configura como un espacio que integra aprendizaje, amistad y crecimiento, ofreciendo a los jóvenes la oportunidad de desarrollar tanto su potencial académico como personal.

#### *Desmotivaciones emocionales.*

Una de las preocupaciones más recurrentes expresadas por los estudiantes es la falta de apoyo emocional y psicológico por parte de la institución. Aunque el pase directo a la UNAM representa una motivación significativa, las exigencias académicas, sumadas a situaciones personales complejas, generan altos niveles de estrés. Los estudiantes señalan que, en momentos de agobio, no cuentan con un espacio donde puedan expresar sus emociones ni recibir el acompañamiento necesario. “A veces siento que necesito hablar con alguien y no hay a quién acudir, eso me desmotiva y me hace sentir muy estresado.” (E3), esta sensación de abandono emocional puede llevar a que los alumnos pierdan interés en la escuela o se sientan incapaces de manejar la presión que enfrentan, incluso muestra como los aspectos socioemocionales quedan en el texto de la política, pero fuera de las realidades de algunos estudiantes.

La priorización de los logros académicos sobre el bienestar integral es uno de los factores que impacta negativamente en la motivación de los jóvenes. Los estudiantes perciben que la institución concentra sus esfuerzos en el rendimiento escolar y en los resultados, pero sin brindar un acompañamiento emocional acorde con las necesidades reales de su comunidad estudiantil.

Esta percepción contrasta con lo que establecen las políticas institucionales de la Escuela Nacional Preparatoria revisadas en el capítulo 2, que en el discurso reconocen la importancia del apoyo psicológico y el desarrollo integral (Valle, 2022). Sin embargo, en la práctica cotidiana, este tipo de apoyo resulta insuficiente, poco accesible o carente de continuidad, lo que genera una tensión significativa entre lo que se promete institucionalmente y lo que los estudiantes experimentan. “Siento que la escuela se centra mucho en que entremos a la UNAM, pero no se preocupa tanto por nuestro bienestar emocional, eso debería cambiar”. (E3), esta falta de equilibrio entre el éxito académico y la salud emocional incrementa la sensación de soledad y desmotivación entre los alumnos, afectando tanto su desempeño como su satisfacción con la experiencia escolar.

El estrés acumulado por las exigencias académicas y la falta de espacios de apoyo emocional subrayan la importancia de que la escuela adopte un enfoque integral en el que no solo se prioricen los logros académicos, sino también el bienestar psicológico de los estudiantes. Sin un acompañamiento adecuado, los alumnos enfrentan mayores dificultades para mantenerse motivados y lidiar con los desafíos que se presentan durante su trayectoria escolar.

### **Dimensión de programas de apoyo.**

Las políticas educativas reflejadas en los programas y actividades extracurriculares ofrecidas por la ENP 7 tienen como propósito fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, permitiéndoles explorar intereses más allá del ámbito académico (Valle, 2022). Sin embargo, los resultados del grupo focal revelan que la participación en estas actividades se ve limitada por varios factores que afectan tanto la motivación como la capacidad de los estudiantes para involucrarse de

manera activa. Entre las barreras más destacadas se encuentran la falta de tiempo, la poca promoción de las actividades, la percepción de irrelevancia, la ausencia de incentivos claros y la percepción de falta de apoyo institucional.

#### *Falta de tiempo y carga académica como obstáculos.*

Uno de los impedimentos más mencionados por los estudiantes para participar en actividades extracurriculares es la falta de tiempo, derivada de la alta carga académica y los horarios exigentes. Los alumnos sienten que, tras cumplir con sus tareas, proyectos y solicitudes, no les queda energía para involucrarse en otras actividades propuestas por la escuela. Esta percepción es recurrente en los comentarios de los estudiantes, quienes expresan que el tiempo destinado al estudio y el desgaste diario limitan su capacidad para participar en talleres, deportes o clubes.

Un estudiante señala: “No tenemos tiempo para actividades fuera de clase. Ya con las tareas y requisitos que tenemos, siento que no me queda tiempo para hacer otra cosa.” (E5). Este testimonio refleja cómo la escuela prioriza las responsabilidades académicas sobre las actividades complementarias, generando una dinámica donde los estudiantes perciben que el esfuerzo extracurricular es inalcanzable sin comprometer su rendimiento académico.

Otro factor que agrava esta situación es el tiempo de traslado hacia y desde la escuela. Como menciona un alumno: “Entre el tráfico y el tiempo que paso aquí, no me da para hacer otra cosa, a veces ni para estudiar bien” (E3). Esta experiencia ilustra cómo los largos tiempos de desplazamiento reducen las oportunidades de los estudiantes para aprovechar las actividades extracurriculares, pues llegan a casa agotados y con poco tiempo para completar sus tareas.

La percepción de los estudiantes también sugiere una falta de consideración institucional sobre la distribución del tiempo libre. Un joven señala: “Siento que la escuela debería considerar que no tenemos tanto tiempo libre. Nos exigen mucho y no nos dan chance de participar en cosas que podrían ser interesantes.” (E10). Esto

indica una desconexión entre las expectativas académicas de la escuela manifestadas en las políticas institucionales que se plantean un imaginario de tipo de jóvenes y las oportunidades reales de participación en actividades complementarias. Para los estudiantes, la alta exigencia académica y la falta de flexibilidad horaria impiden que estas actividades se conviertan en una opción viable.

El cansancio al final de la jornada también emerge como un obstáculo importante: “Las actividades son después de clases ya esa hora ya estamos muy cansados, lo único que quiero es irme a mi casa a descansar”. (E6). Este comentario refleja cómo la organización de las actividades al término de las clases desincentiva la participación, pues para muchos jóvenes, la prioridad después de un día académico es descansar y recuperarse.

En conjunto, estos testimonios evidencian cómo la falta de tiempo, la organización rígida de los horarios y el desgaste cotidiano limitan las oportunidades de participación extracurricular. Para muchos estudiantes, estas representan una carga adicional difícil de integrar en sus rutinas diarias.

#### *Poca promoción y difusión de las actividades.*

La falta de promoción adecuada de las actividades extracurriculares es otro de los factores que limitan la participación de los estudiantes en algunas actividades. Varios alumnos expresan que no reciben suficiente información sobre los talleres, cursos o clubes que ofrece la institución, lo que impide que puedan aprovechar estas oportunidades. Los estudiantes mencionan que la falta de comunicación efectiva genera una desconexión entre ellos y la oferta extracurricular, lo que disminuye su interés y participación.

Un estudiante comenta: “Las actividades no se promueven bien, muchas veces ni nos enteramos de que existen talleres o cursos”. (E7). Este testimonio pone de manifiesto la falta de canales claros y accesibles de difusión por parte de la escuela. La promoción limitada genera una barrera informativa que impide que los alumnos

conozcan las opciones disponibles y dificulta la inscripción en las actividades que podrían resultar de su interés.

Además, varios estudiantes mencionan que se sumergen en las actividades a través de canales informales. “A veces me entero por mis amigos que están en esos talleres, pero la verdad no he visto que los promuevan mucho.” (E9). Este comentario refleja cómo la falta de una estrategia institucional de comunicación hace que los estudiantes dependan del boca a boca para conocer la oferta extracurricular. Esto refuerza la idea de que la difusión es limitada y desigual, afectando principalmente a quienes no tienen acceso a esa red informal de información.

Finalmente, algunos alumnos perciben que la escuela no muestra un interés real en promover la participación, pues dicen que “la escuela no hace mucho para que participemos, siento que no les importa que estemos en estos grupos” (E4). Esta percepción refleja la sensación de que las actividades extracurriculares no son una prioridad para la institución y que no se brinda el apoyo necesario para fomentar la participación estudiantil. Esta falta de promoción genera la impresión de que la oferta extracurricular es una parte secundaria del modelo educativo, lo que disminuye aún más la motivación de los estudiantes para involucrarse.

La ausencia de una estrategia clara de difusión y la promoción significa una limitante para la participación en las actividades extracurriculares. La percepción de un desinterés institucional y la falta de canales informativos efectivos refuerzan la desconexión entre los estudiantes y las opciones extracurriculares, disminuyendo su motivación para participar en estas iniciativas.

#### *Percepción de irrelevancia para el desarrollo personal.*

Lo jóvenes expresan que las actividades extracurriculares ofrecidas por la escuela no responden a sus intereses ni a sus necesidades personales o profesionales. Esta percepción de desconexión genera una falta de motivación para participar, ya que los jóvenes sienten que las opciones disponibles están más orientadas a cumplir

con formalidades institucionales que a proporcionar espacios significativos de crecimiento.

“Las actividades a veces no son muy interesantes, creo que no están pensadas para nosotros” (E6). Este testimonio refleja la sensación de que las actividades extracurriculares no se diseñan considerando las expectativas e intereses reales de los estudiantes. La falta de pertinencia percibida refuerza el desinterés, ya que los alumnos no se encuentran en estas propuestas una razón para invertir su tiempo en ellas.

La necesidad de escuchar y tomar en cuenta las opiniones de los estudiantes también es un reclamo recurrente. “Siento que lo que se ofrece no es lo que me interesa, me gustaría que preguntaran más qué nos gustaría hacer y tomar en cuenta nuestra opinión.” (E7). Se sugiere que una mayor participación de los estudiantes en la planificación de las actividades podría generar propuestas más atractivas y alineadas con sus necesidades e intereses. La falta de consulta refuerza la percepción de que las actividades extracurriculares se implementan sin considerar a quienes van dirigidas.

Además, se puede considerar que las actividades parecen diseñadas para cumplir con requisitos institucionales sin aportar valor real a su formación. “Hay actividades que parecen más para cumplir con un requisito, pero no se ven como algo que nos pueda ayudar realmente”. (E9). Esta percepción afecta negativamente su motivación, ya que sienten que la oferta extracurricular está más enfocada en objetivos administrativos que en proporcionar experiencias significativas o útiles para su futuro.

En conjunto, estas opiniones significan que la percepción de irrelevancia y desconexión con sus intereses limita la participación de los estudiantes en las actividades extracurriculares.

### *Falta de incentivos claros.*

La ausencia de incentivos tangibles es uno de los principales motivos que da pie a la poca o nula participación de los estudiantes en las actividades extracurriculares. En el grupo focal se menciona que la falta de beneficios visibles, como reconocimientos o aportes concretos a su desempeño académico, reducen su motivación para involucrarse en estas propuestas. Perciben que, sin una recompensa clara, su participación no tiene un valor significativo ni un impacto positivo en su trayectoria escolar.

Un estudiante menciona: “Creo que si dieran más beneficios por estar en estas actividades, más gente participaría” (E3). Esta observación subraya que la motivación de los alumnos aumentará si las actividades ofrecen incentivos específicos, como constancias, créditos académicos o beneficios que aportan a su perfil educativo. Los estudiantes desean que su participación tenga una repercusión concreta y sea valorada como parte de su formación integral.

Otro estudiante refuerza esta idea al señalar: “Si hubiera algún tipo de reconocimiento o algo que realmente nos ayudara en la escuela, sería diferente”. (E1). Esta percepción resalta la necesidad de un reconocimiento formal, ya sea mediante la integración de estas actividades en sus evaluaciones o en su expediente académico. La falta de recompensas visibles genera la sensación de que las actividades extracurriculares no aportan nada relevante a su desempeño ni a su crecimiento educativo.

Además, algunos alumnos expresan que la participación se percibe como algo ajeno al logro académico, “las actividades se ven como algo que no tiene un impacto en nuestras calificaciones ni en nuestro perfil académico, así que para qué participar.” (E5), esta reflexión muestra que, para muchos estudiantes, las actividades extracurriculares no tienen un valor académico concreto, lo que lleva a que prioricen las tareas y exámenes sobre estas experiencias. Sin un impacto visible en su rendimiento, los estudiantes no encuentran suficiente motivación para participar. La

falta de incentivos no solo afecta su motivación, sino que también reduce la percepción de valor que atribuyen a estas iniciativas.

#### *Percepción de falta de apoyo institucional.*

La falta de apoyo institucional es un obstáculo significativo que desalienta la participación de los estudiantes en las actividades extracurriculares. Perciben que la institución no proporciona los recursos, espacios o materiales necesarios para que estas actividades se realicen a los jóvenes de manera adecuada. Esta carencia refuerza la idea de que las actividades extracurriculares no son una prioridad para la escuela, afectando negativamente su motivación para involucrarse.

Dentro de las expresiones recatamos que “a veces no hay ni lugares disponibles o el material que necesitamos para hacer las actividades”. (E4). Esta falta de insumos básicos limita el desarrollo efectivo de las actividades, generando frustración en los alumnos y disminuyendo su interés en participar. La ausencia de infraestructura adecuada crea un entorno donde los estudiantes sienten que su involucramiento no es valorado ni apoyado por la institución.

La percepción de falta de presupuesto o planificación institucional también es recurrente entre los alumnos, “La escuela debería apoyar más a estos grupos, porque siento que no tienen presupuesto ni recursos para funcionar bien”. (E2). Este testimonio refleja la sensación de abandono que experimentan los estudiantes al ver que las actividades carecen del respaldo necesario para operar de forma eficiente. Esta falta de apoyo refuerza la percepción de que la participación extracurricular no es relevante para la escuela, lo que disminuye aún más su interés en estas iniciativas.

Además, algunos estudiantes comentan que la disponibilidad de espacios e instalaciones es limitada, lo que impide que las actividades se lleven a cabo según lo planeado. “Hay veces que hasta nos dicen que no se pueden hacer ciertas actividades porque no hay lugar o porque las instalaciones no están disponibles.” (E9). La falta de acceso a las instalaciones escolares afecta negativamente la

organización de las actividades y transmite el mensaje de que no son una prioridad para la institución.

Algunos estudiantes también señalan que la falta de apoyo logístico y recursos contribuyen a la percepción de que la escuela no se interesa por fomentar su participación. La insuficiencia de recursos y la poca disponibilidad de espacios generan la sensación de que estas actividades no son importantes para la institución y que su participación es secundaria en comparación con los logros académicos. Esto desincentiva su involucramiento, al percibir que la escuela no respalda sus intereses ni considera relevantes los espacios de desarrollo más allá del aula.

### **Dimensión de vida escolar.**

La vida escolar de los estudiantes de la ENP 7 es un aspecto central en su desarrollo académico y personal. Sin embargo, los alumnos experimentan esta etapa de diferentes maneras, por un lado, reconocen tanto las oportunidades de crecimiento que la escuela les ofrece como los desafíos emocionales y académicos que enfrentan, por otro lado la escuela se presenta como un espacio donde pueden aprender, socializar y forjar relaciones significativas, pero también como un entorno que genera estrés y presión debido a las altas exigencias académicas.

Las relaciones interpersonales que los estudiantes construyen durante su estancia en la escuela son una fuente importante de apoyo emocional y social. La convivencia con compañeros y la posibilidad de formar amistades sólidas contribuyen a su bienestar y motivación para continuar sus estudios, haciendo de la comunidad escolar un pilar fundamental en su experiencia educativa.

Además, los vínculos con los docentes, cuando se basan en orientación y acompañamiento, son valorados como fuentes de guía y apoyo que enriquecen su desarrollo académico. Sin embargo, estas experiencias positivas coexisten con desafíos, como relaciones superficiales con algunos profesores o la falta de tiempo para equilibrar las responsabilidades académicas con la vida personal.

Otro factor relevante es el impacto de la pandemia de COVID-19, que interrumpió la educación presencial y afectó las expectativas de los estudiantes respecto a su etapa preparatoria. La transición de la educación en línea al formato presencial fue compleja para muchos jóvenes, quienes sintieron que la escuela no brindó el apoyo necesario para facilitar esta adaptación. A continuación, se presentan las significaciones sobre la dimensión de vida escolar.

*Percepción mixta de la vida escolar como espacio de aprendizaje y estrés.*

Dentro del grupo focal se expresó una percepción ambivalente de la experiencia escolar, destacando tanto los aspectos positivos como los desafíos que enfrentan. Por un lado, reconocen que la escuela les ha permitido crecer como personas y desarrollar habilidades académicas, pero, por otro, sienten que las exigencias y la presión constante generan agotamiento y estrés, afectando su bienestar general.

Por ejemplo, un alumno destaca lo siguiente: “creo que la preparación me ha ayudado a crecer como persona y como estudiante, pero siento que a veces nos piden demasiado y no siempre es justo. A veces ya no tengo energía ni ganas de seguir.” (E3). Esta reflexión pone de manifiesto la dualidad que experimentan los jóvenes. A pesar de valorar las oportunidades que les ofrece la escuela, sienten que la carga académica es excesiva, lo que reduce su motivación y afecta su desempeño.

Además, los estudiantes expresan que la escuela no siempre reconoce que tienen otras responsabilidades fuera del entorno académico. Un alumno comenta: “Me gusta aprender cosas nuevas y creo que los profesores hacen su esfuerzo, a veces es demasiado, no se dan cuenta de que también tenemos vida fuera de la escuela y nos saturan de tareas.” (E5). Esta sensación de sobrecarga académica refleja la necesidad de un enfoque más equilibrado, donde se contempla no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional y personal de los alumnos.

Otro aspecto recurrente es la sensación de que la presión por cumplir con todos los materiales y tareas genera altos niveles de estrés. “La escuela me ha dado muchas cosas buenas, pero la presión que siento por cumplir con todas las materias y estar al día me genera mucho estrés, siento que no tengo tiempo para otras cosas que también son importantes para mí.” (E1). Los estudiantes perciben que el tiempo que dedican a cumplir con los compromisos escolares les impide participar en otras actividades que consideran relevantes para su desarrollo personal, lo que agrava su sensación de agotamiento y frustración.

En conjunto, estas significaciones muestran que, aunque los alumnos valoran el conocimiento y las habilidades adquiridas en la preparatoria, la carga académica, el estrés constante y la falta de equilibrio afectan su bienestar y motivación.

#### *Relaciones interpersonales con compañeros y amigos.*

Las relaciones interpersonales que los estudiantes establecieron durante su estancia en la Preparatoria 7 son fundamentales para su experiencia escolar. La convivencia con amigos no solo aporta apoyo emocional y social, sino que también se convierte en una de las principales motivaciones para asistir a la escuela. Estas relaciones, más allá de las materias y el aprendizaje académico, representan una parte esencial del desarrollo personal de los alumnos.

Un estudiante expresa esta idea al señalar: “mis amigos son lo mejor de la escuela, a veces no es tanto lo que aprendemos en clase, sino las personas que conoces y las experiencias que vives.” (E10). Se refleja que, para muchos jóvenes, la escuela es más que un espacio académico; es un lugar donde pueden construir relaciones significativas y vivir experiencias que marcarán su vida. Las amistades que se forman en este entorno no solo enriquecen su vida cotidiana, sino que también les aportan recuerdos y aprendizajes valiosos.

Además, las relaciones sociales trascienden el ámbito escolar, como comenta otro alumno: “creo que las relaciones que hacemos aquí son importantes, he conocido personas con las que quiero mantener contacto incluso después de terminar la

preparatoria.” (E7). Podemos observar que se resalta que las amistades creadas en la escuela tienen un impacto duradero, consolidando vínculos que los estudiantes buscan preservar más allá del contexto académico. Estas conexiones no solo contribuyen a su bienestar emocional, sino que también les brindan una red de apoyo que los acompañará en diferentes etapas de su vida.

Para algunos estudiantes, la convivencia con amigos es una razón clave para asistir a la escuela, especialmente en momentos en los que la motivación académica es baja. “Lo que me motiva a venir es ver a mis amigos y poder convivir con ellos, a veces siento que son ellos los que me impulsan a seguir viniendo.” (E2). Este testimonio evidencia cómo la interacción social se convierte en una fuente de motivación, permitiendo que los estudiantes superen las dificultades académicas y personales. La escuela no es vista únicamente como un espacio de aprendizaje, sino como un lugar donde compartir experiencias con amigos les impulsa a continuar asistiendo.

La importancia de las relaciones sociales en la vida escolar también se refleja en la satisfacción que los estudiantes encuentran al convivir con sus amigos. “La convivencia con mis amigos es lo que hace que valga la pena venir a la escuela, no solo se trata de las clases, sino de compartir con ellos.” (E4). Esta perspectiva subraya que, más allá de los contenidos académicos, la socialización y las relaciones humanas son lo que realmente da sentido a su experiencia escolar. Estas interacciones diarias generan un ambiente que facilita el aprendizaje y el bienestar emocional de los estudiantes.

#### *Relaciones con docentes.*

Las relaciones entre estudiantes y docentes en la Preparatoria 7 representan un aspecto crucial en la experiencia escolar. Para muchos jóvenes, los profesores no solo son figuras encargadas de transmitir conocimientos académicos, sino también mentores y fuentes de apoyo emocional. Sin embargo, las percepciones de los estudiantes sobre sus docentes varían significativamente, dependiendo de la disposición y conexión que los profesores demuestran más allá del aula.

Se destaca la importancia de los profesores que muestran un genuino interés en el bienestar de los alumnos: “hay profesores que de verdad se preocupan por nosotros, no solo en lo académico, sino en cómo estamos, creo que eso es algo que voy a valorar siempre.” (E6). Este tipo de vínculo trasciende la enseñanza académica y genera en los alumnos un sentimiento de aprecio y gratitud. Los jóvenes valoran profundamente que sus docentes no se limitan a impartir conocimientos, sino que se interesan en su desarrollo integral.

Otro aspecto significativo es el impacto que los profesores pueden tener al enseñar lecciones más allá del contenido curricular, “ver a profesores que realmente digo wow realmente saben dar su clase y como que te meten a esta burbuja de que es muy buena esta clase, te enseñan sobre sus materias y sobre la vida.” (E8). Se refleja cómo algunos docentes se convierten en mentores de vida, brindando enseñanzas que los estudiantes consideran valiosas para su desarrollo personal. Estos momentos de conexión y aprendizaje holístico dejan una huella profunda en los alumnos, más allá del aula.

Sin embargo, no todos los estudiantes tienen experiencias positivas con sus profesores. Algunos expresan que hay docentes que limitan su interacción a la impartición de clases, lo que genera una desconexión emocional, “a veces siento que algunos profesores solo vienen a dar la clase y ya, no hay esa conexión que te motiva a querer aprender más de ellos.” (E2). Esto conlleva a reflexionar las prácticas docentes y la profesionalización del docente de EMS: así como su carga laboral etc.

Por otro lado, algunos alumnos mencionan que han encontrado apoyo significativo en ciertos docentes durante momentos difíciles. “en algunos profesores encuentro mucho apoyo, incluso cuando tuve problemas personales, ellos estaban ahí para escucharme y darme consejos”. (E3). Este tipo de relación docente-estudiante muestra cómo los profesores pueden ser figuras clave en el bienestar emocional de los jóvenes, brindándoles orientación y respaldo en situaciones complicadas. La disposición de los docentes a ofrecer apoyo más allá del ámbito académico es muy valorada por los estudiantes.

Finalmente, la percepción de los alumnos sobre los profesores parece depender en gran medida de la actitud de los docentes hacia la interacción personal. “creo que la relación con los profesores depende de la disposición que ellos tengan para conocernos más allá de las calificaciones, algunos sí lo hacen, pero no todos”. (E5). Aquí se refleja la importancia que tiene que los docentes muestren empatía e interés por los estudiantes como personas, más allá de las calificaciones y el rendimiento académico. Cuando los profesores invierten en conocer a sus alumnos, fortalecen la motivación y el sentido de pertenencia de los jóvenes hacia la escuela.

#### *Impacto de la pandemia en la vida escolar y la adaptación al regreso presencial.*

La pandemia de COVID-19 tuvo un impacto significativo en la experiencia escolar de los estudiantes de la ENP 7, alterando sus dinámicas de convivencia y su proceso de aprendizaje. El cambio abrupto a la educación en línea afectó no solo la continuidad de los contenidos académicos, sino también las relaciones sociales y el sentido de pertenencias que los alumnos habían construido en la escuela. El regreso a la modalidad presencial presentó desafíos adicionales, ya que muchos estudiantes tuvieron dificultades para adaptarse nuevamente a las exigencias y dinámicas del entorno escolar.

En el grupo focal resalto la complejidad en cuanto a la transición al formato presencial: “La pandemia afectó mucho cómo convivíamos con los demás, los primeros meses de regreso fueron difíciles porque no estábamos acostumbrados a vernos todos los días.” (E4). Esta observación refleja el impacto emocional que tuvo la pandemia en las relaciones interpersonales. El distanciamiento físico y la interacción limitada durante la educación en línea generan una desconexión social que dificulta la adaptación al entorno presencial, creando tensiones en la convivencia cotidiana.

Otro aspecto relevante que mencionan los estudiantes es la sensación de pérdida de experiencias importantes, “siento que perdimos dos años importantes de nuestra vida escolar, no fue lo mismo tomar clases en línea, y cuando regresamos, fue como si hubiéramos perdido el hilo de muchas cosas.” (E7), aquí se evidencia que la

pandemia no solo afectó el aprendizaje académico, sino también las oportunidades de vivir experiencias significativas dentro del contexto escolar, como eventos culturales, deportivos y sociales, que son fundamentales para su desarrollo personal y social.

El regreso a las aulas fue percibido por algunos alumnos como una experiencia fragmentada, en la que muchos sintieron que habían quedado rezagados tanto académica como emocionalmente. La falta de acompañamiento institucional durante esta transición agravó estas dificultades, generando una sensación de frustración y desconexión.

Los estudiantes no solo tuvieron que enfrentarse al desafío de retomar los contenidos académicos, sino también al reto emocional de reconstruir sus vínculos sociales y adaptarse a las demandas del entorno presencial. Estos testimonios reflejan cómo la pandemia y el regreso presencial marcaron un punto de inflexión en la vida escolar de los estudiantes, afectando tanto su desarrollo académico como personal.

#### *Dificultad para equilibrar la vida escolar con el bienestar emocional.*

Los jóvenes estudiantes expresan que la vida escolar no ha proporcionado el apoyo emocional necesario, especialmente tras la pandemia de COVID-19. La institución ha centrado sus esfuerzos en las demandas académicas, pero los alumnos sienten que su bienestar emocional ha sido desatendido, lo que ha incrementado su estrés y afecta su motivación. La falta de acompañamiento adecuado durante esta transición ha dejado en los jóvenes una sensación de soledad y agotamiento emocional.

Ejemplo de lo anterior es el siguiente comentario: “la verdad siento que me falta un poco vivir más la experiencia aquí, estos dos años estuvieron bien, pero hubo muchos cambios a los que no estábamos acostumbrados y fue difícil adaptarse de nuevo, creo que nos hizo falta apoyo en esa transición.” (E8). Esta reflexión evidencia la dificultad que enfrentaron los alumnos para adaptarse al regreso presencial tras la pandemia, destacando la falta de apoyo durante esta transición.

Los estudiantes sienten que perdieron parte de la experiencia escolar, lo que ha afectado su percepción de la preparatoria como un espacio de crecimiento integral.

Otro estudiante añade: “la pandemia nos afectó en lo emocional y social, algunos no pudimos aprovechar bien nuestra estancia en la prepa, y eso es algo que siempre voy a sentir que me faltó.” (E6), la falta de interacción social y experiencias significativas durante el confinamiento ha dejado en los jóvenes una sensación de vacío y frustración, ya que no pudieron disfrutar plenamente de su etapa preparatoria. Esta carencia ha incrementado su necesidad de apoyo emocional para enfrentar las secuelas de la pandemia y adaptarse a las demandas actuales.

El enfoque predominante de la escuela se encuentra en los logros académicos y el ingreso a la UNAM, pero los estudiantes perciben una falta de interés por su bienestar, “la escuela se centra mucho en lo académico y en que entremos a la UNAM, pero no se preocupa tanto por nuestro bienestar emocional, y eso debería cambiar”. (E3). Este comentario refleja la necesidad de que la institución revalore sus prioridades, integrando estrategias que consideren tanto el desarrollo académico como el emocional de los estudiantes.

El análisis de las significaciones de los estudiantes de la ENP 7 permite comprender de manera más profunda la vivencia escolar desde sus propias perspectivas. A través del grupo focal, los jóvenes compartieron no solo sus motivaciones y desafíos, sino también las experiencias que definen su relación con la institución escolar. Estas voces enriquecen los hallazgos obtenidos en el cuestionario del capítulo anterior, revelando una visión más completa del impacto de la escuela en su desarrollo académico, social y personal.

Las motivaciones para el estudio muestran que el pase directo a la UNAM, el apoyo familiar y el deseo de superación personal son los principales impulsores para continuar su trayectoria educativa. Sin embargo, también se destaca que, además del éxito académico, los estudiantes buscan experiencias significativas y espacios de apoyo emocional que les permitan enfrentar los desafíos de la vida escolar. La escuela no solo es percibida como un espacio académico, sino también como un

entorno de convivencia y crecimiento, donde las relaciones interpersonales juegan un papel fundamental en su bienestar y compromiso con los estudios.

En cuanto a los programas de apoyo, se observa que, aunque la institución ofrece opciones extracurriculares y becas, las barreras para la participación, como la falta de tiempo, la escasa difusión y la percepción de irrelevancia, limitan su aprovechamiento. Los estudiantes buscan mayor alineación entre sus intereses y las actividades ofrecidas, así como incentivos claros que justifiquen su participación. Además, expresan la necesidad de mayor apoyo institucional para superar las dificultades que enfrentan en su participación activa en la vida escolar.

Finalmente, la dimensión de la vida escolar revela tanto los beneficios como los desafíos de la experiencia educativa. Los estudiantes valoran las relaciones sociales que construyen con compañeros y profesores, las cuales aportan a su bienestar emocional y motivación. Sin embargo, también expresan preocupación por la carga académica y el impacto emocional de las exigencias escolares, especialmente tras el regreso a la presencialidad postpandemia. Estos testimonios reflejan la necesidad de que la escuela sea un espacio que integre tanto el aprendizaje académico como el bienestar emocional.

Este apartado destaca la importancia de reconocer la experiencia escolar como un proceso multifacético que trasciende las calificaciones y logros académicos. La educación en la ENP 7 no solo se vive en las aulas, sino también en las relaciones humanas y las experiencias cotidianas que moldean a los estudiantes. Escuchar sus voces y atender sus necesidades representa un trabajo complejo pero que finalmente se vio reflejado en la construcción de estas significaciones.

## **5.2 Las tensiones y rupturas.**

En el marco de las políticas educativas de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), las cuales se abordaron durante el capítulo 2, el análisis de las tensiones y rupturas que surgen a partir de las voces rescatadas de nuestros estudiantes sobre su experiencia educativa permite comprender las complejidades y desafíos que

enfrentan los estudiantes en su proceso formativo. Las tensiones las entendemos como aquellos conflictos entre las expectativas institucionales y las necesidades o percepciones de los alumnos, generando fricciones que impactan su participación, motivación y permanencia en la escuela. Por su parte, las rupturas evidencian la desconexión entre las políticas educativas y las realidades estudiantiles, destacando aquellas áreas en las que las medidas institucionales no logran responder a las expectativas o necesidades de los jóvenes.

En este contexto, la ENP busca construir un modelo educativo integral, promoviendo la excelencia académica y el desarrollo personal mediante la oferta de programas académicos, culturales y deportivos. Sin embargo, los testimonios obtenidos en los grupos focales revelan que esta visión institucional no siempre se alinea con las experiencias y demandas reales de los estudiantes. A través de un análisis de los datos obtenidos, es posible identificar cómo las tensiones entre las políticas institucionales y las trayectorias de los estudiantes generan obstáculos que afectan su desempeño y bienestar emocional.

Este apartado aborda las tensiones y rupturas a partir de las tres dimensiones que hemos venido abordando. Cada una de estas dimensiones refleja las expectativas y demandas institucionales frente a las necesidades de los estudiantes, permitiendo explorar los desafíos que enfrentan al intentar cumplir con las metas propuestas por la escuela mientras gestionan sus intereses, aspiraciones y bienestar.

A continuación, se realiza un análisis de cada dimensión, articulando los testimonios de los estudiantes y las políticas educativas de la ENP para comprender cómo las tensiones y rupturas afectan su experiencia educativa y qué áreas requieren un replanteamiento para fomentar una educación más equitativa y significativa.

### **Motivaciones para el estudio.**

La motivación para el estudio en la Preparatoria 7 refleja la interacción entre las expectativas institucionales, el entorno familiar y las aspiraciones personales de los estudiantes. La institución promueve el pase directo a la UNAM como su principal incentivo para el compromiso académico, en consonancia con las políticas

educativas orientadas a la excelencia y continuidad en el nivel superior. Sin embargo, la diversidad de contextos socioeconómicos y familiares influye en las trayectorias individuales, generando tensiones que afectan la permanencia y satisfacción de los estudiantes. El análisis de las tensiones y rupturas en esta dimensión evidencia la disparidad entre las políticas institucionales y las necesidades reales de los alumnos.

*Tensión entre la motivación académica institucional y el apoyo emocional insuficiente.*

El pase directo a la UNAM es uno de los principales motores de motivación entre los estudiantes. Esta política educativa ofrece seguridad frente al proceso de admisión y se percibe como una meta alcanzable que reduce la incertidumbre sobre el futuro académico.

Sin embargo, esta motivación centrada en el logro académico genera también una presión significativa en los estudiantes, quienes expresan que la institución no brinda el apoyo emocional necesario para gestionar las exigencias. La tensión surge de la discrepancia entre la expectativa institucional de rendimiento académico y la necesidad de los estudiantes de contar con un entorno que también contemple su salud emocional.

Sin un acompañamiento adecuado, que dicho sea de paso si existe pues es parte del Plan de Trabajo de la ENP para el periodo escolar 2022 – 2026, y que los estudiantes no lo vean presente se convierte en una problemática, pues no se cubren las necesidades que tienen, el estrés acumulado puede llevar a que algunos alumnos se sientan desmotivados y abandonen sus estudios, revelando una debilidad en el enfoque de formación integral de la institución.

*Tensión entre las expectativas personales y la presión institucional.*

Si bien muchos estudiantes comparten el deseo de ingresar a la UNAM, también buscan en la preparatoria una experiencia educativa que les permita desarrollarse personal y profesionalmente más allá del objetivo académico inmediato. Sin

embargo, la institución prioriza los resultados medibles, como el ingreso a la universidad, lo que crea una fricción con aquellos estudiantes que valoran otros aspectos de su formación.

Esta tensión refleja la falta de flexibilidad de las políticas educativas, que no siempre reconocen la diversidad de trayectorias y motivaciones individuales. Los estudiantes que buscan en la preparatoria algo más que una preparación para la universidad se sienten frustrados al no encontrar el apoyo necesario para explorar sus intereses personales y profesionales.

*Ruptura entre la estructura académica homogénea y la diversidad de trayectorias.*

La política educativa de la ENP asume que todos los estudiantes seguirán un camino lineal hacia la universidad (Valle, 2022). Sin embargo, los jóvenes provienen de contextos socioeconómicos y familiares diversos que condicionan sus trayectorias. La estructura académica rígida de la institución no contempla estas diferencias, lo que lleva a que algunos estudiantes se sientan excluidos o forzados a adaptarse a un sistema que no refleja sus circunstancias.

La ausencia de programas diferenciados o adaptativos para responder a las necesidades de los estudiantes refuerza la percepción de exclusión y hace más difícil que algunos jóvenes encuentren en la escuela un espacio significativo para su desarrollo personal.

*Ruptura en el acceso a recursos académicos y apoyo integral.*

Aunque el pase directo a la UNAM se presenta como una gran ventaja, algunos estudiantes sienten que no cuentan con las mismas oportunidades para aprovechar esta opción. La desigualdad en el acceso a recursos académicos, como tutorías o asesorías vocacionales, genera una sensación de desventaja entre los estudiantes.

La falta de acceso equitativo a estos recursos refuerza la percepción de que no todos los estudiantes parten del mismo punto para alcanzar sus metas académicas.

Esta ruptura evidencia la necesidad de programas de apoyo específicos que nivelen las diferencias académicas y personales entre los alumnos, evitando que las desigualdades socioeconómicas se conviertan en un obstáculo insalvable para su éxito.

En esta dimensión, las tensiones entre las expectativas institucionales y las necesidades de los estudiantes revelan la complejidad de la experiencia educativa en la ENP. La falta de un enfoque integral que articule el logro académico con el bienestar emocional limita el impacto positivo de las políticas orientadas hacia la excelencia y el progreso. Además, la rigidez de la estructura académica no reconoce las diversas trayectorias y motivaciones de los alumnos, lo cual en algún momento puede repercutir en generar exclusión y frustración.

Por último, la desigualdad en el acceso a recursos académicos incrementa las brechas entre los estudiantes, afectando su capacidad para aprovechar plenamente las oportunidades que ofrece la institución.

### **Programas de apoyo.**

La participación en actividades extracurriculares es promovida por la Escuela Nacional Preparatoria como un componente esencial del desarrollo integral de los estudiantes (Valle, 2022).

Sin embargo, en la práctica, se generan diversas tensiones y rupturas que limitan su impacto positivo en la formación de los jóvenes. Las actividades, aunque diseñadas para complementar el aprendizaje académico, no siempre responden a las realidades y necesidades de los alumnos. Esta dimensión permite analizar las contradicciones entre las políticas institucionales que impulsan estas actividades y las experiencias de los estudiantes, quienes enfrentan obstáculos significativos para participar y aprovecharlas plenamente.

*Tensión entre la oferta institucional y la realidad de los estudiantes.*

Aunque la escuela ofrece una amplia gama de actividades extracurriculares, muchos estudiantes expresan que la carga académica y la falta de tiempo representan obstáculos insalvables para participar en ellas. La alta demanda de tareas, exámenes y proyectos impone un ritmo exigente que deja poco espacio para el involucramiento en actividades complementarias. A pesar de que la institución promueve estas experiencias como esenciales para el desarrollo integral, los horarios saturados y las largas jornadas escolares limitan la posibilidad de los estudiantes de sumarse activamente. La tensión surge porque la oferta institucional supone que los estudiantes pueden equilibrar su desempeño académico con actividades extracurriculares, sin reconocer que las exigencias del currículo formal ya generan un desgaste significativo en su energía y tiempo disponible.

Esta contradicción revela una desconexión entre la visión institucional y la realidad cotidiana de los alumnos. Aunque la escuela busca promover un modelo educativo que trascienda lo académico, los estudiantes priorizan cumplir con sus responsabilidades escolares para mantener un buen desempeño. La presión por mantener un promedio aceptable y no rezagarse en el avance de las materias hace que las actividades extracurriculares se perciban como una carga adicional. El diseño de estas actividades, que generalmente se desarrolla al final de la jornada escolar, incrementa la dificultad de participación, ya que los estudiantes, agotados tras un día completo de clases, priorizan el descanso o el tiempo en casa.

#### *Ruptura entre la promoción de actividades y la percepción de utilidad.*

Otra ruptura significativa se manifiesta en la falta de difusión adecuada de las actividades extracurriculares. La comunicación entre la escuela y los estudiantes respecto a los talleres, deportes o clubes es insuficiente, lo que genera que muchos alumnos no estén al tanto de las opciones disponibles. Esta desconexión refuerza la percepción que tienen los estudiantes de que la institución no tiene un interés real en fomentar la participación. La falta de información clara y oportuna impide que los estudiantes organicen su tiempo para incorporarse a estas actividades, debilitando aún más su motivación para participar.

Por otro lado, las estrategias de promoción no son las más eficientes, esto contribuye a que las actividades extracurriculares no sean vistas como oportunidades relevantes para el desarrollo personal o académico. Cuando los estudiantes se enteran de estas iniciativas por terceros o en momentos tardíos, sienten que se les ha negado la oportunidad de aprovecharlas plenamente. Esta ruptura entre la intención institucional de ofrecer experiencias complementarias y la percepción de los estudiantes de que no se les facilita el acceso genera un distanciamiento significativo entre ambas partes. Como consecuencia, las actividades pierden su potencial como herramientas de integración y aprendizaje, y los alumnos se sienten desconectados de las propuestas culturales y deportivas de la escuela.

#### *Tensión entre el interés real de los estudiantes y la oferta institucional.*

Una tensión relevante surge de la disparidad entre los intereses de los estudiantes y las actividades ofrecidas por la institución. A pesar de que las actividades extracurriculares buscan fomentar habilidades sociales, culturales y deportivas, muchos alumnos consideran que estas opciones no se alinean con sus motivaciones ni con sus aspiraciones personales o profesionales. La percepción de que las actividades no responden a sus intereses disminuye significativamente la participación, lo que refleja una desconexión entre lo que la institución considera importante para el desarrollo de los jóvenes y lo que realmente los motiva.

La falta de espacios de consulta en los que los estudiantes puedan expresar sus preferencias también profundiza esta brecha. La ausencia de un diálogo abierto sobre los intereses de los alumnos impide que la oferta institucional se ajuste a sus necesidades y expectativas, reforzando la idea de que las actividades se diseñan más como un requisito formal que como una oportunidad significativa.

Además, la falta de flexibilidad en los contenidos de las actividades hace que los estudiantes no perciban estas propuestas como herramientas útiles para su desarrollo profesional. Muchos expresan que les gustaría participar en talleres o cursos orientados a sus futuras carreras, lo que sugiere la necesidad de un enfoque

más práctico y relevante para que las actividades extracurriculares se alineen con sus proyectos de vida.

#### *Ruptura en los incentivos para la participación.*

Un obstáculo adicional se encuentra en la falta de incentivos claros para motivar la participación de los estudiantes en las actividades extracurriculares. La ausencia de beneficios tangibles, como créditos académicos, reconocimientos oficiales o ventajas en el proceso de evaluación, provoca que estas actividades sean vistas como poco relevantes para su trayectoria educativa.

Esta falta de incentivos genera la percepción de que las actividades no tienen un impacto significativo en su perfil académico, lo que reduce aún más la motivación para involucrarse.

La escuela no ha logrado integrar estas experiencias en el esquema general de evaluación, lo que refuerza la idea de que participar en actividades extracurriculares es un esfuerzo que no tiene repercusión directa en su rendimiento escolar. Los estudiantes priorizan aquellas actividades que contribuyen de manera concreta a su progreso académico, dejando de lado las opciones extracurriculares que no les ofrecen un valor inmediato.

Esta ruptura entre la oferta institucional y las expectativas de los estudiantes refleja la necesidad de reconsiderar cómo se integran estas actividades en la estructura académica para que tengan un impacto significativo en su formación.

#### *Tensión entre la disponibilidad de recursos y la participación.*

Finalmente, la falta de recursos e infraestructura adecuada limita la ejecución y participación en las actividades extracurriculares. Los estudiantes mencionan que en ocasiones no encuentran espacios disponibles o que los materiales necesarios no están al alcance, lo que obstaculiza su involucramiento. Esta situación refleja una tensión entre la intención institucional de promover un desarrollo integral y la

realidad de una gestión limitada de recursos, lo que refuerza la percepción de que las actividades no son una prioridad para la escuela.

La falta de apoyo logístico y presupuestal también afecta la sostenibilidad de las actividades, generando una sensación de frustración entre los estudiantes que desearían participar activamente. Esta tensión evidencia la necesidad de un mayor compromiso institucional para garantizar que los recursos estén disponibles y que las actividades extracurriculares se conviertan en una opción viable para todos los alumnos.

Sin esta infraestructura básica, las iniciativas extracurriculares pierden su relevancia, y los estudiantes se ven privados de experiencias que podrían enriquecer su formación personal y académica.

La dimensión de participación en actividades extracurriculares evidencia una serie de tensiones y rupturas entre las políticas institucionales de la ENP y las experiencias de los estudiantes. La carga académica, la falta de difusión, la desconexión entre los intereses de los alumnos y las propuestas institucionales, junto con la ausencia de incentivos y recursos adecuados, limitan el impacto positivo que estas actividades podrían tener en la formación integral de los jóvenes.

### **Vida escolar.**

La dimensión de vida escolar revela la complejidad de la experiencia estudiantil en la Prepa 7, donde los procesos académicos se entrelazan con aspectos sociales, emocionales y personales.

A través del análisis de los grupos focales, se destaca que la vida escolar no se limita al aprendizaje en las aulas, sino que abarca la interacción social, las relaciones con los docentes y el impacto emocional de situaciones externas, como la pandemia. Sin embargo, surgen tensiones y rupturas entre las expectativas institucionales y las realidades que enfrentan los estudiantes. Estas tensiones reflejan las dificultades para equilibrar la vida académica con el bienestar emocional,

así como la necesidad de una mayor atención hacia los vínculos interpersonales y los procesos de adaptación postpandemia.

*Tensión entre la experiencia académica y la vida social.*

Los estudiantes valoran profundamente las relaciones interpersonales que se desarrollan en la escuela. Estas interacciones no solo les brindan apoyo emocional, sino que también se convierten en una razón significativa para asistir regularmente a clases. Sin embargo, existe una tensión entre la vida académica, que exige concentración y rendimiento constante, y la vida social, que ofrece espacios de interacción necesarios para su bienestar.

Los jóvenes estudiantes expresan que la escuela es, en muchos casos, un entorno donde encuentran apoyo y solidaridad entre jóvenes, lo que contrasta con la rigidez del enfoque académico de la institución.

La falta de promoción de actividades que fomenten la convivencia y la integración social, especialmente tras el impacto de la pandemia, refleja una desconexión entre lo que la escuela ofrece y lo que los estudiantes necesitan para sentirse plenamente integrados.

*Tensión entre la expectativa institucional y la percepción estudiantil tras la pandemia.*

La pandemia tuvo un impacto significativo en la experiencia escolar de los estudiantes, alterando sus expectativas y afectando su percepción sobre la vida en la escuela.

Muchos jóvenes sienten que perdieron oportunidades importantes de convivencia y desarrollo personal durante los años de educación en línea. El regreso a clases presenciales no ha sido fácil para todos, ya que han tenido que enfrentar dificultades para readaptarse a un entorno que parece no haber considerado las secuelas emocionales y académicas que dejó la pandemia.

Esta tensión refleja la discrepancia entre la narrativa institucional de "vuelta a la normalidad" y las experiencias individuales de los estudiantes, quienes aún lidian con los efectos de un período de aislamiento y aprendizaje remoto que marcó profundamente su vida escolar.

*Ruptura entre la presión académica y el bienestar emocional.*

La carga académica intensa y las altas expectativas de rendimiento se perciben como fuentes de estrés que afectan negativamente la salud emocional de los estudiantes. Si bien reconocen la importancia de obtener buenos resultados y acceder a la universidad, los estudiantes sienten que la institución se enfoca excesivamente en el logro académico, sin ofrecer el apoyo emocional adecuado.

La pandemia agravó esta situación, generando un desgaste emocional adicional al tener que adaptarse a nuevas dinámicas educativas sin contar con acompañamiento suficiente. Esta ruptura evidencia la necesidad de un enfoque más integral por parte de la escuela, que contemple tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional de los estudiantes.

La dimensión de la vida escolar refleja la complejidad de equilibrar las demandas académicas con el bienestar emocional y las necesidades sociales de los estudiantes. Las tensiones y rupturas identificadas en las relaciones interpersonales, la presión institucional y el impacto de la pandemia subrayan la importancia de adoptar un enfoque educativo más integral.

La escuela no es solo un espacio de aprendizaje formal, sino también un entorno donde los jóvenes construyen vínculos significativos que son fundamentales para su desarrollo personal y estabilidad emocional. Sin embargo, la rigidez de las políticas centradas exclusivamente en el rendimiento académico y la falta de atención a las dinámicas sociales y emocionales han generado una desconexión entre las expectativas institucionales y las experiencias reales de los alumnos.

## **Conclusiones.**

En un país donde las políticas educativas se han formulado históricamente desde los centros de poder, con escasa interlocución con quienes habitan cotidianamente las aulas, resulta indispensable repensar a la educación media superior desde las voces de sus protagonistas. Las y los estudiantes de las preparatorias de la UNAM no solo transitan por espacios institucionales; también resisten, significan y resignifican lo que ocurre en ellos. Es por esto, que nuestra investigación se propuso recuperar esas experiencias para colocarlas en el centro del análisis, no como anécdotas aisladas, sino para pasar de aquellas pláticas de pasillo a expresiones legítimas de una realidad educativa que aún se encuentra lejos de ser equitativa, participativa y pertinente.

El presente trabajo de investigación nació del interés por comprender, desde la perspectiva del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, las condiciones concretas en las que transitan los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM. Para ello, se articularon diversas perspectivas teóricas, una metodología cualitativa y un compromiso sostenido con visibilizar a los estudiantes como actores centrales. Aunque el enfoque general fue cualitativo, se aplicó también un cuestionario para obtener una caracterización inicial de la población estudiantil con base en datos cuantitativos. Esta estrategia permitió contextualizar el análisis e interpretar con mayor profundidad las significaciones recuperadas en el trabajo de campo.

El objetivo que nos planteamos fue: interpretar las significaciones que los jóvenes estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria 7 “Ezequiel A. Chávez” atribuyen a su experiencia escolar, así como explorar las tensiones que emergen entre sus expectativas y las normativas expresadas desde las políticas institucionales.

Nuestro objetivo general se complementó con la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las significaciones que los jóvenes estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria 7 “Ezequiel E. Chávez” construyen en torno a su experiencia escolar y cómo estas evidencian las tensiones y discrepancias con las políticas institucionales

así mismo identificar de qué manera impactan en su sentido de pertenencia, motivación y percepción de los programas de apoyo?

A través del uso de los instrumentos, se permitió una interpretación profunda de las vivencias estudiantiles, lo que contribuyó a comprender las tensiones entre las políticas educativas y las realidades vividas por los jóvenes.

Los resultados obtenidos ofrecen una visión sobre las significaciones que los estudiantes atribuyen a su experiencia escolar. Se identificó que la experiencia educativa de los jóvenes no se limita únicamente al ámbito académico, sino que está igualmente marcada por la socialización, las relaciones interpersonales y el sentido de comunidad que construyen dentro de la escuela. Estas significaciones resultaron fundamentales para evidenciar las discrepancias con las políticas institucionales, ya que los estudiantes muestran una fuerte desconexión entre lo que las políticas institucionales promueven y las realidades de sus vidas cotidianas.

A partir del análisis de los cinco capítulos que estructuran el documento, se identificaron hallazgos significativos que permiten comprender la complejidad de la vida escolar en la educación media superior y, al mismo tiempo, cuestionar las formas en que las políticas institucionales son diseñadas, implementadas y vividas.

### **Aportaciones y principales hallazgos.**

Desde el capítulo 1, se abordó el concepto de juventud no como una etapa limitada por criterios cronológicos, sino como una construcción social situada, atravesada por determinantes históricos, culturales, económicos y políticos. En lugar de asumir a los jóvenes como una categoría homogénea o predefinida, se reconoció su carácter plural, contradictorio y profundamente condicionado por el contexto. Esta mirada crítica permite entender que ser joven no es una condición natural, sino una posición social que se llena de sentidos diversos, dependiendo del lugar que se habita, del acceso a recursos y de las interacciones con las instituciones.

Los estudiantes de la ENP 7, en tanto sujetos juveniles, no son meros receptores de la educación, sino actores que portan saberes, experiencias, aspiraciones y

formas propias de interpretar su paso por la escuela. A través de sus trayectorias vitales y educativas, resignifican constantemente su rol, dotando de sentido al espacio escolar en función de sus emociones, relaciones, necesidades y horizontes personales. En este sentido, la juventud no puede ser entendida como una categoría estática o uniforme, sino como un campo en disputa, donde se expresan luchas simbólicas y materiales.

La mirada adoptada en este trabajo permitió reconocer a los jóvenes estudiantes como actores que no solo transitan por la escuela, sino que la dotan de sentido a través de sus experiencias, emociones, relaciones y prácticas cotidianas. A lo largo de la investigación fue posible observar cómo los estudiantes construyen significaciones propias sobre su vida escolar, lejos de una imagen homogénea o estática. En este sentido, uno de los principales aportes del estudio fue visibilizar la diversidad de trayectorias que conviven en la institución, mostrando que la experiencia estudiantil no puede reducirse a un modelo único de éxito académico. Más que responder a un perfil ideal, los jóvenes manifiestan formas plurales de habitar la escuela, lo cual nos obliga a pensar en juventudes múltiples, con historias, motivaciones y desafíos distintos.

En el capítulo 2, se profundizó en los marcos normativos e institucionales que configuran la política educativa de la Escuela Nacional Preparatoria, poniendo énfasis en el caso particular de la Preparatoria 7. Si bien esta política plantea objetivos amplios orientados al desarrollo integral del estudiantado, en la práctica se observa una orientación dominante hacia una formación científica, tecnocrática y meritocrática, con fuerte énfasis en la preparación universitaria. Sin embargo, los datos recolectados en el trabajo de campo mostraron que estas metas no siempre se traducen en experiencias significativas para los estudiantes, pues muchas veces se encuentran en contradicción con sus realidades, intereses y posibilidades.

Uno de los hallazgos más contundentes fue la distancia entre el perfil de egreso propuesto por la institución y las condiciones reales en las que se desenvuelve la comunidad estudiantil. Este desfase se manifiesta en varios niveles.

En primer lugar, los programas de apoyo académico y emocional, aunque disponibles, no son suficientemente conocidos ni utilizados por el estudiantado pues en ambos instrumentos utilizados para la recolección de datos, pudimos observar que había poca participación. Las razones son múltiples: desde una escasa difusión y seguimiento por parte de la institución, hasta una percepción de inutilidad o desconexión con sus necesidades reales. Además, se identificó una tendencia a responsabilizar individualmente al estudiante por su éxito o fracaso escolar, sin tomar en cuenta las condiciones estructurales que muchas veces determinan sus posibilidades de participación, permanencia y logro académico.

Otro aspecto relevante fue el análisis de las actividades extracurriculares que ofrece la ENP. Estas actividades, pensadas para promover el desarrollo integral, son en muchas ocasiones poco atractivas para los jóvenes, ya sea porque no responden a sus intereses, porque no se adecuan a sus horarios o porque no se les otorga un valor reconocido dentro de su trayectoria escolar. Aquí se hace evidente una ruptura entre lo que la política institucional considera como formativo y lo que los estudiantes consideran relevante, interesante o útil para su desarrollo personal.

El capítulo 3 fue clave para sustentar metodológicamente el trabajo, pues permitió construir una mirada profunda sobre la experiencia estudiantil desde una perspectiva fenomenológica y de la sociología de la experiencia. A través de un cuestionario y la realización de un grupo focal, que recopilaron testimonios que dieron cuenta de cómo los jóvenes significan su paso por la escuela.

Esta metodología no solo permitió acceder a los discursos, sino también a los sentidos afectivos, las contradicciones internas y las tensiones que atraviesan la experiencia escolar. El grupo focal, en particular, reveló la potencia del diálogo colectivo como forma de elaboración de significados y de reconocimiento mutuo entre pares.

Gracias a esta estrategia metodológica, en los capítulos 4 y 5 se lograron identificar y articular con mayor profundidad tres dimensiones analíticas fundamentales que permiten organizar los hallazgos de manera coherente y comprensiva: las

motivaciones para el estudio, la percepción de los programas institucionales y la vida escolar cotidiana. Cada una de estas dimensiones no solo evidenció áreas clave del quehacer educativo en la ENP 7, sino que también mostró las múltiples tensiones y rupturas entre lo que se plantea desde los marcos normativos de la política institucional y lo que efectivamente experimentan, sienten y enfrentan los estudiantes en su tránsito por la escuela.

El capítulo 4 está dedicado al análisis de los resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado a estudiantes de la ENP 7. Esta herramienta permitió recopilar información sobre diversas dimensiones de la experiencia escolar desde la perspectiva de los propios jóvenes. En particular, se enfocó en explorar sus motivaciones para el estudio, su percepción de los programas institucionales y sus vivencias cotidianas en el entorno escolar.

Uno de los hallazgos fue la identificación de un amplio espectro de motivaciones para asistir a la escuela, que van desde la aspiración de acceder a la universidad, hasta el deseo de desarrollar un proyecto de vida autónomo, estable y digno. Muchos estudiantes expresaron una fuerte vinculación emocional con su formación, pero también manifestaron sentirse presionados por la exigencia académica y la falta de acompañamiento institucional. El análisis del cuestionario reflejó que, si bien la mayoría reconoce la importancia de estudiar, una proporción significativa también reporta altos niveles de estrés, desmotivación o sensación de poco acompañamiento.

En relación con los programas institucionales, se ve que un gran número de estudiantes desconoce la existencia de apoyos, programas institucionales y actividades tanto culturales como deportivas, otros, aunque los conocen, no los utilizan por considerar que no responden a sus intereses o por enfrentar barreras logísticas como horarios poco accesibles, lejanía de sus hogares, traslados difíciles o bien desinterés. Este dato es especialmente significativo, ya que apunta a una debilidad estructural en la forma en que la escuela comunica, implementa y da seguimiento a sus políticas de apoyo.

En cuanto a la vida escolar cotidiana, se evidencia que, si bien los estudiantes valoran la escuela como espacio de socialización y construcción de identidad, también existen numerosas tensiones. Por ejemplo, se señalaron algunos episodios de falta de empatía por parte de algunos docentes y experiencias de burocratización que entorpecen los procesos educativos. Asimismo, el entorno escolar fue percibido como un espacio ambivalente: protector para algunos, excluyente para otros.

El capítulo 5 ofrece una mirada profundamente cualitativa de la experiencia escolar desde la voz directa de los estudiantes, quienes participaron en un grupo focal que permitió profundizar en las significaciones que construyen sobre su paso por la ENP 7. A diferencia de los datos más estructurados del cuestionario, esta herramienta metodológica dio lugar a narrativas abiertas, dialógicas y emocionalmente cargadas, lo cual enriqueció considerablemente la comprensión de las tres dimensiones estudiadas.

En cuanto a las motivaciones para el estudio, el grupo focal permitió captar matices que no habían emergido con la misma claridad en los resultados del cuestionario. Los estudiantes expresaron que sus motivaciones están atravesadas por factores familiares, como ser los primeros en concluir el bachillerato, continuar con los legados, aspiraciones de movilidad social y salir de sus contextos sociales, y un deseo personal de autodeterminación.

También se evidenció que estas motivaciones se ven debilitadas por un entorno escolar que no siempre las reconoce ni las acompaña. La excesiva carga de trabajo, la falta de espacios de escucha y la rigidez institucional fueron señaladas como elementos que obstaculizan la continuidad de sus trayectorias.

Respecto a los programas institucionales, los testimonios del grupo focal pusieron en evidencia una percepción generalizada de lejanía e inutilidad. Los estudiantes coincidieron en que muchas de las actividades promovidas por la escuela como las campañas culturales, deportivas o de salud, parecen diseñadas sin consultar sus intereses ni considerar su contexto de vida. Además, remarcaron que la mayoría de estos programas carecen de seguimiento y de incentivos tangibles, lo que

contribuye a su deslegitimación. Algunos participantes incluso señalaron que no se sienten convocados como sujetos activos en su construcción, sino como receptores pasivos de una oferta predefinida.

Finalmente, en la dimensión de la vida escolar, el grupo focal reveló de forma contundente la ambivalencia con que los estudiantes viven la escuela. Por un lado, reconocen el valor simbólico y afectivo del espacio escolar pues es ahí donde construyen vínculos de amistad, amorosos, se sienten parte de una comunidad y, en algunos casos, encuentran referentes docentes positivos. Por otro lado, también señalaron que, en las relaciones verticales, el trato poco empático de algunos profesores, la ausencia de políticas efectivas para atender problemas socioemocionales, y las prácticas burocráticas excesivas contribuyen a que se genere una sensación de desapego o incluso de hostilidad desde la institución.

Esta discusión colectiva también permitió visibilizar formas de resistencia estudiantil: estrategias de autocuidado, organización informal, apoyo mutuo entre compañeros y formas de crítica constructiva hacia el sistema escolar. Lejos de posicionarse como víctimas pasivas, los estudiantes mostraron una agencia crítica que exige ser reconocida por las estructuras escolares.

Al articular los hallazgos del capítulo 4 con las voces expresadas el capítulo 5 emergen patrones compartidos y divergencias que permiten comprender de manera más amplia y profunda las tres dimensiones estudiadas: motivaciones para el estudio, los programas de apoyo institucional y vida escolar.

En cuanto a las motivaciones para el estudio, los resultados muestran que los estudiantes no pueden reducirse a un perfil motivacional homogéneo o estrictamente académico. Las razones que los impulsan a continuar en la escuela se entrelazan con su contexto social, sus aspiraciones personales, y su necesidad de construir un sentido de futuro. Mientras que los resultados del cuestionario mostraron la diversidad de razones por las que estudian, el grupo focal profundizó en cómo estas motivaciones son sostenidas o erosionadas por el entorno escolar. En ambas herramientas se evidencia que cuando la escuela no reconoce esta

complejidad, se genera una ruptura entre el proyecto institucional y las significaciones reales que movilizan a los jóvenes.

Respecto a la percepción de los programas institucionales, la triangulación evidencia una desconexión estructural entre oferta y demanda. Aunque existen múltiples programas, la mayoría de los estudiantes no los conocen, no los entienden o no los encuentran relevantes. Esta desconexión se repite en ambas fuentes: desde el capítulo anterior, se observó una baja participación y conocimiento, y en el grupo focal se profundizó en las razones de este desapego, señalando que los programas no solo están mal difundidos, sino que además son vistos como ajenos, burocráticos, y sin valor tangible. Esto refleja no un problema de comunicación solamente, sino una falta de legitimidad simbólica de estos programas frente a los intereses y necesidades de los jóvenes.

Finalmente, en relación con la vida escolar, vemos que se coincide en que la escuela es vivida de manera ambivalente. Por un lado, representa un espacio de contención, pertenencia y socialización. Por otro, se experimenta como un lugar de tensión constante, marcado por prácticas excluyentes, relaciones verticales, control excesivo y escaso acompañamiento emocional. El grupo focal aportó matices valiosos sobre cómo estas tensiones se viven, se interpretan y se enfrentan, revelando formas de resistencia, estrategias de adaptación, y demandas claras de una escuela más horizontal, flexible y humana.

De manera general, los hallazgos permiten identificar un conjunto de tensiones estructurales que atraviesan las tres dimensiones analizadas:

Entre el discurso normativo y la experiencia vivida. Esta tensión se identificó en ambos los resultados de cuestionario y grupo focal, cuando los estudiantes manifestaron sentirse alejados de los valores, objetivos y perfiles propuestos institucionalmente. Mientras que el discurso escolar enfatiza la formación integral, crítica y participativa, la experiencia real de los jóvenes está atravesada por prácticas rígidas, trato desigual y ausencia de mecanismos de escucha activa.

Entre la diversidad de trayectorias y la homogeneidad de las políticas. Esta contradicción fue especialmente visible en el análisis de las motivaciones estudiantiles. Los estudiantes no responden a un único perfil ni comparten los mismos recursos o redes de apoyo. Sin embargo, la política institucional parece tipificar al estudiante, con acceso a dispositivos digitales, disponibilidad de tiempo, apoyo familiar y una alta capacidad de autorregulación. Esto genera exclusión simbólica y práctica de quienes no encajan en ese modelo.

Entre la oferta institucional y las necesidades reales. Los resultados del cuestionario y el grupo focal dan cuenta de una ruptura entre los programas existentes y su pertinencia. La baja participación y el desconocimiento de los apoyos disponibles revelan que, más allá de su existencia, no hay una estrategia efectiva de apropiación por parte del estudiantado. Los jóvenes no encuentran sentido o valor en lo que la institución les ofrece, lo que demuestra una ruptura no solo operativa, sino también simbólica.

Entre la exigencia académica y el bienestar emocional. Los relatos recogidos muestran que la presión por cumplir con estándares académicos elevados no va acompañada de estructuras de contención emocional. Esta tensión se manifiesta en sentimientos de ansiedad, cansancio y desmotivación. En el grupo focal, varios estudiantes relataron cómo esta exigencia constante se convierte en un obstáculo para disfrutar o resignificar su proceso educativo. La escuela exige mucho, pero cuida poco.

En cuanto a las rupturas, éstas representan los puntos críticos donde la política institucional fracasa en establecer un puente con las realidades estudiantiles.

Una de las más significativas es la ruptura en la legitimidad. Los estudiantes no se sienten representados en el discurso escolar, ni interpelados por sus políticas. Otra es la ruptura afectiva, que se traduce en una desconexión emocional con la escuela, manifestada en el bajo involucramiento, la apatía o incluso el deseo de abandonar los estudios. Finalmente, se documenta una ruptura participativa, donde los jóvenes no se reconocen como actores con agencia dentro del espacio escolar, sino como

sujetos subordinados a una lógica institucional que rara vez los considera en la toma de decisiones.

Estas tensiones y rupturas constituyen una llamada de atención urgente para repensar el sentido de la educación media superior y de las políticas tanto educativas como institucionales. Reconocerlas no implica renunciar a la formación académica rigurosa que históricamente tiene la ENP, sino complementarla con una mirada ética, sensible y comprometida con la realidad de quienes habitan cotidianamente la escuela.

Los hallazgos de esta investigación invitan a cuestionar la forma en que la política educativa de nivel medio superior, particularmente en la Escuela Nacional Preparatoria, concibe a sus estudiantes y define su rol dentro del entramado institucional. Las experiencias recuperadas a través del cuestionario y del grupo focal revelan que los jóvenes no son únicamente receptores de una oferta educativa, sino actores activos que interpretan, resignifican y a veces rechazan las propuestas institucionales que no dialogan con su realidad.

Esta ruptura entre política y experiencia se vuelve especialmente problemática cuando las políticas institucionales continúan respondiendo a una lógica homogénea, meritocrática y descontextualizada. Al promover modelos ideales de estudiante exitoso sin atender a las condiciones estructurales, afectivas y sociales que viven las juventudes, la institución termina excluyendo de facto a una parte importante de su población. La insistencia en discursos de responsabilidad individual sin acompañamiento real fortalece mecanismos de exclusión simbólica, alimenta la desigualdad y debilita el sentido de pertenencia de los estudiantes.

En este sentido, el trabajo demuestra que no basta con ofrecer actividades culturales, programas de apoyo o discursos inclusivos. Es necesario revisar de fondo el paradigma desde el cual se diseñan e implementan las políticas institucionales. Lo educativo no puede reducirse a lo instruccional. Las escuelas no solo enseñan contenidos, también configuran subjetividades, relaciones sociales, vínculos de poder y horizontes de futuro.

A la luz de los resultados obtenidos, se hace evidente que la ENP y en su conjunto, el sistema de la UNAM, necesita repensar su modelo de acompañamiento, participación y construcción de comunidad desde una perspectiva más dialógica, flexible y situada. Reconocer la diversidad no debe ser únicamente un eslogan institucional o de un modelo educativo, sino una apuesta concreta por transformar las condiciones de existencia escolar.

Esta interpretación crítica pretende ir más allá de un diagnóstico. Busca abrir el debate sobre cómo las instituciones educativas pueden asumir un papel transformador, no solo replicador, en la vida de los estudiantes. Esto implica renunciar a la comodidad de los protocolos establecidos para apostar por pedagogías que escuchen, incluyan y reconozcan las voces de quienes hoy, más que nunca, reclaman una escuela con sentido.

### **Algunas limitaciones del estudio.**

El desarrollo de esta investigación no estuvo exento de retos significativos que, más allá de las limitaciones metodológicas habituales, dan cuenta de las condiciones estructurales y políticas que afectan la producción de conocimiento en el ámbito educativo.

Uno de los primeros desafíos fue identificar antecedentes teóricos y empíricos que abordaran la experiencia escolar desde la voz de los estudiantes. La revisión de literatura al momento de comenzar el desarrollo del Estado del Arte mostró que, si bien existen numerosos estudios sobre educación media superior, la mayoría de ellos privilegia el enfoque desde la perspectiva docente o desde el análisis institucional, dejando de lado el punto de vista de quienes viven cotidianamente la escuela, desde los jóvenes. Esta carencia no es solo una omisión académica, sino que refleja una postura epistemológica dominante que deslegitima la experiencia juvenil como fuente válida de conocimiento.

A ello se sumaron las dificultades para encontrar una institución que permitiera la realización del trabajo de campo. En un primer momento se intentó establecer

vínculos con un plantel del CONALEP en la alcaldía Iztapalapa; sin embargo, las gestiones no prosperaron. Posteriormente, se exploró la posibilidad de realizar la investigación en una Escuela Preparatoria Oficial (EPO) del municipio de Nezahualcóyotl, donde tampoco se logró concretar el acceso. Más adelante, se establecieron conversaciones avanzadas con un plantel del CETIS en la zona de la Agrícola Oriental, donde incluso ya se contaba con el visto bueno de algunos actores clave. No obstante, a último momento hubo un alejamiento por parte de los representantes de la institución, lo cual atribuimos a que la escuela había atravesado recientemente el despido de su directora y enfrentaba acusaciones por acoso dentro de la institución, lo cual pudo haber llevado a las autoridades a restringir el acceso a personas externas.

Este tipo de circunstancias evidencian cómo las dinámicas internas de las instituciones pueden obstaculizar los procesos de investigación, especialmente cuando se trata de trabajos que buscan recoger y visibilizar voces críticas o no hegemónicas tanto de estudiantes como de algún otro actor de la EMS.

Finalmente, el acceso a la Escuela Nacional Preparatoria Núm. 7 fue posible gracias al respaldo de un compañero del doctorado que imparte clases en ese plantel. La entrada se gestionó de manera no institucional, lo que significó realizar el trabajo en condiciones de discreción, sin los canales formales de autorización. Esta circunstancia, aunque permitió que el proyecto no se detuviera, también implicó una serie de cuidados éticos adicionales para resguardar la confidencialidad y el bienestar de las personas participantes.

A pesar de las limitaciones logísticas, el contacto directo con los estudiantes y su disposición para compartir sus vivencias fue una muestra clara del valor que este tipo de investigaciones puede tener para los propios sujetos involucrados.

Estas dificultades no son meramente anecdóticas, por el contrario, revelan dimensiones estructurales que impactan en la posibilidad de investigar críticamente la experiencia educativa desde los márgenes. La escasa apertura institucional, el temor al escrutinio externo y la desconfianza hacia proyectos que no emanan del

interior de la propia escuela son señales de un sistema que aún no reconoce plenamente el valor de la indagación cualitativa, situada y crítica. Estos obstáculos pueden explicar, al menos en parte, por qué son tan escasos los trabajos que recuperan las voces estudiantiles en el nivel medio superior.

Por tanto, las limitaciones aquí descritas no deben entenderse únicamente como restricciones técnicas o logísticas, sino como indicadores de un campo de estudio que aún está en construcción y que requiere nuevas formas de colaboración, apertura institucional y reconocimiento epistemológico de las juventudes. Lejos de deslegitimar los hallazgos, estos retos refuerzan la urgencia de seguir apostando por investigaciones que amplifiquen las voces de los estudiantes y que cuestionen las lógicas dominantes desde un lugar comprometido, reflexivo y situado.

Si bien esta investigación permitió recuperar y analizar con profundidad las significaciones de los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria Núm. 7, es importante reconocer algunas limitaciones inherentes al enfoque y diseño del estudio.

En primer lugar, la información se obtuvo a partir de un cuestionario y de un único grupo focal, lo que, si bien aportó riqueza cualitativa, restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a todo el subsistema de la ENP o al otro tipo de bachillerato de la UNAM.

Asimismo, la selección de participantes se basó en criterios de accesibilidad y voluntariedad, lo que implica un posible sesgo de autoselección. Es posible que los estudiantes más críticos, comprometidos o afectados hayan estado más dispuestos a participar, dejando fuera otras perspectivas relevantes.

También debe mencionarse que el análisis se centró en tres dimensiones específicas, lo cual dejó fuera otras áreas potencialmente significativas como el papel de las familias, la perspectiva docente o el impacto de la infraestructura escolar. Por razones de enfoque, tiempo y extensión, estos aspectos quedaron delimitados para trabajos futuros.

## **Implicaciones prácticas y horizontes de transformación.**

A partir de los hallazgos de esta investigación, se vislumbran múltiples oportunidades para repensar la forma en que se concibe, diseña y ejecuta la política educativa dentro de la educación media superior, particularmente en instituciones como la Escuela Nacional Preparatoria. Las tensiones y rupturas evidenciadas no deben ser interpretadas como fallas aisladas, sino como expresiones de una estructura que ha permanecido ajena a la experiencia cotidiana del estudiantado.

En primer lugar, creemos necesario que las políticas institucionales se construyan a partir de procesos participativos genuinos, donde las y los estudiantes tengan un papel activo no solo como informantes, sino como cocreadores de las decisiones que afectan su tránsito escolar. Para ello, es indispensable institucionalizar mecanismos de diálogo constante, tales como rediseñar los consejos estudiantiles, mesas de trabajo temáticas, consultas semestrales, y evaluaciones compartidas de programas y prácticas escolares. Estas formas de participación deben superar lo simbólico para incidir de manera efectiva en las estructuras de toma de decisiones.

Además, repensar los programas de apoyo que deben transformarse en políticas de acompañamiento integral, con componentes académicos, emocionales y sociales, capaces de responder a las distintas realidades del estudiantado. Esta transformación implica fortalecer las tutorías con enfoque socioafectivo, robustecer los servicios de orientación educativa y atención psicológica, así como generar espacios culturales, deportivos y artísticos que no solo entretengan, sino que integren a los jóvenes como sujetos creativos, críticos y diversos.

También, pensamos como fundamental que la formación docente y administrativa incluya módulos obligatorios sobre juventudes contemporáneas, gestión de conflictos, enfoque de derechos, y pedagogías críticas. Es indispensable que quienes trabajan dentro de las instituciones escolares cuenten con herramientas para reconocer los contextos de sus estudiantes, generar vínculos horizontales, y sostener procesos formativos desde una ética del cuidado y la corresponsabilidad.

En lo que respecta a la gestión institucional, se hace urgente revisar los esquemas de evaluación, permanencia y promoción. Proponemos sustituir la lógica sancionadora por una mirada formativa, que contemple el desarrollo integral de los estudiantes, sus trayectorias dispares, y los efectos de las desigualdades sociales en el rendimiento académico. Esto supone flexibilizar los modelos actuales para integrar procesos de acompañamiento pedagógico, evaluación continua, y recuperación de aprendizajes desde una perspectiva inclusiva.

En términos de política educativa e investigación, esta experiencia reafirma la urgencia de ampliar las investigaciones centradas en la voz estudiantil. Las instituciones deben facilitar el ingreso de investigadores comprometidos con metodologías éticas, colaborativas y dialógicas. Además, se debe fomentar la producción de estudios que crucen la dimensión educativa con otras esferas sociales, como la salud mental, la participación política, el trabajo juvenil y la violencia estructural. El conocimiento construido desde esta intersección permitirá formular políticas públicas más integrales, sensibles y situadas. Asimismo, es indispensable establecer un vínculo más sólido entre universidad, sistema medio superior e investigadores, para fomentar prácticas que articulen la teoría con la experiencia escolar vivida.

Estas propuestas no deben entenderse como una lista de pendientes técnicos, sino como una invitación a reimaginar la escuela como un espacio de construcción colectiva. Es en la vida cotidiana donde se juegan los sentidos de pertenencia, la dignidad y la posibilidad de un futuro diferente. Por eso, los horizontes de transformación deben ser profundamente políticos, socioeducativos, éticos y pedagógicos.

Finalizamos diciendo que, esta investigación no solo aporta solo significaciones de jóvenes estudiantes hacia su institución escolar, sino que abre un campo de acción para todos los actores del sistema educativo. Porque construir una escuela más significativa no es responsabilidad exclusiva de las autoridades o de los docentes, sino de todos los que formamos parte de su entramado cotidiano. A través de una voluntad colectiva y de una disposición institucional al cambio, es posible comenzar

a caminar hacia una educación media superior que no solo enseñe, sino que transforme vidas.

## Referencias.

- Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana*, 48, 147–165. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a07.pdf>
- Alvarado, G. S. (2019). *Apuntes para una política de juventud*. Orfila Valentini; Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Trabajo Social.
- Anzaldúa, A. R. (2006). La orientación educativa: Un dispositivo de poder en transición. En M. D. Gerardo (Ed.), *Despidiéndonos de la orientación educativa* (pp. 97–115). Diogenis.
- Arce, C. T. (2008). Subcultura, contracultura, tribus urbanas y culturas juveniles: ¿Homogenización o diferenciación? *Revista Argentina de Sociología*, 6(10), 257–271. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26911765013.pdf>
- Baena, G. (1996). *Instrumentos de investigación*. Editores Mexicanos Unidos.
- Ball, S. J. (1990). *Politics and policy making in education: Explorations in policy sociology*. Routledge.
- Ball, S. J. (1994). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Centro de Publicaciones del MEC y Ediciones Paidós Ibérica.
- Ball, S. J. (2006). The necessity and violence of theory. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 3–10. <https://doi.org/10.1080/01596300500510213>
- Ball, S. J. (2012). *Foucault, power and education*. Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Barthes, R. (1964). *Retórica de la imagen*. Paidós.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Belardini, S. (2000). De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. *Última Década*, 8(13), 11–24.
- Bello, D. J. (2012). La educación en el contexto de la diversidad. *Educação em Foco*, marzo-junio, Brasil.
- Bello, D. J. (2013). ¿Modernización educativa para los pueblos indios? Historia de una muerte anunciada. En *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Hermosillo, Sonora: COMIE.
- Blase, J. (1991). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Sage.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1–15. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>
- Bourdieu, P. (1990). *La juventud no es más que una palabra*. Conaculta-Grijalbo, Colección Los Noventa.
- Bourdieu, P. (2002). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2003). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. Routledge.
- Bruyn, S. T. (1996). *The human perspective in sociology: The methodology of participant observation*. Prentice-Hall.
- CEPAL. (2021, diciembre 10). Los retos y oportunidades de la educación secundaria en América Latina y el Caribe durante y después de la pandemia. <https://www.cepal.org/es/enfoques/retos-opportunidades-la-educacion-secundaria-america-latina-caribe-durante-despues-la>
- CNBBBJ. (2024). *Becas Benito Juárez*. Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez. <https://becasbenitojuarez.net/>
- CNDH. (2018, julio). *Las familias y su protección jurídica*. Comisión Nacional de Derechos Humanos. [https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/Ninez\\_familia/Material/trip-familias-juridicas.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/Ninez_familia/Material/trip-familias-juridicas.pdf)
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *Indicadores nacionales para la mejora continua de la educación en México: Cifras del ciclo escolar 2020-2021*.
- CONAVIM. (2016, marzo 16). Aprende a diferenciar los términos “género” y “sexo”. <https://www.gob.mx/conavim/articulos/a-que-nos-referimos-cuando-hablamos-de-sexo-y->

genero

- CONEVAL. (2021, agosto 5). *Nota técnica sobre el rezago educativo, 2018-2020*. [https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP\\_2018\\_2020/Notas\\_pobreza\\_2020/Nota\\_tecnica\\_sobre\\_el\\_rezago%20educativo\\_2018\\_2020.pdf](https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Notas_pobreza_2020/Nota_tecnica_sobre_el_rezago%20educativo_2018_2020.pdf)
- Creswell, J. W. (1998). *Investigación cualitativa y diseño investigativo: Eligiendo entre cinco tradiciones*. Sage Publications.
- Dale, R. (2010). Sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1099–1120.
- De Saussure, F. (1916). *Curso de lingüística general*. Payot.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research*. Sage Publications.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1990, enero 29). *Programa Nacional para la Modernización Educativa* 1990–1994. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990#gsc.tab=0)
- Doob, M. (1999). *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*. Siglo XXI.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Echenique, V. L., & Muñoz, A. A. (2013). Los alcances de la reforma educativa en México y el difícil equilibrio entre autoridades del gobierno y gobernabilidad sindical. *Espacios Públicos*, 16, 77–92.
- ENP. (2024a, agosto 3). *Nuestra historia*. Escuela Nacional Preparatoria. <http://www.orienta.enp.unam.mx/historia>
- ENP. (2024b, agosto 3). *Acerca de la Escuela Nacional Preparatoria*. Escuela Nacional Preparatoria. <http://enp.unam.mx/acercade/#>
- Erazo, C. E. (2009). De la construcción histórica de la condición juvenil a su transformación contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7, 1303–1329. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77314999006.pdf>
- Fandiño, P. Y. (2011). Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 150–163. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299124247009.pdf>
- Feixa, P. C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel/Grupo Planeta.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Fuentes, A. S., & Cruz, P. O. (2016). Micropolítica escolar y vida institucional en escuelas primarias de México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7, 345–369. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-74672016000200345](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200345)
- García, A. F., Alfaro, E. A., Hernández, M. A., & Molina, A. M. (2006). Diseño de cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 232–236. <https://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf>
- García, J. (1985). *¿Qué transa con las bandas?* Posada.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial.
- Gobierno Federal. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019–2024*. Gobierno de México.
- Gómez, G. A. (2019). La construcción del milagro mexicano. *El Colegio de México*, 1247–1309.
- González, V. R. (2022). Política educativa: campo, acciones y discursos de poder. En F. L. Rivera & V. R. González (Eds.), *Política de los procesos socioeducativos. Crítica y fuga* (pp. 103–138). Universidad Pedagógica Nacional.
- Gordón de Issacs, L. (2017). El análisis de datos de investigación con el método fenomenológico. *Revista Científica de Enfermería*, 21(17), 134–141. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/enfoque/article/view/46/38>
- Gorostiaga, X. (1995). Copenhague: ¿éxito potencial de un fracaso? *Envío Digital*.
- Guillén, L. M. (1985). Idea, concepto y significado de la juventud. *Revista de Estudios sobre la Juventud*, 1. CEJM.
- Gutiérrez, H. L., & Rodríguez, G. F. (s.f.). *El pensamiento educativo en el México posrevolucionario*. Departamento de Economía, UAM-Azcapotzalco.
- Gutiérrez, L. L. (2009). El devenir de la educación media superior. El caso del Estado de México.

- Tiempo de Educar*, 171–204.
- Guzmán, G. C., & Saucedo, R. C. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. UNAM.
- Guzmán, G. C., & Saucedo, R. C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019–1054. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000400002](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002)
- Guzmán, V. R., & Moctezuma, F. A. (2023). Abandono escolar en la educación media superior de México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1578. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521674411009/html/>
- Hammersley, M., & Atkinson. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hamui, S. A., & Varela, R. M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación Educativa Médica*, 2(5), 55–60.
- Hernández, S. J. (2017). *Sentidos y contrasentidos de la formación en tipos de estudiantes del bachillerato de la UNAM: Diversas miradas de docentes* [Tesis de licenciatura, UNAM].
- Ibarra, G. L. (2013). El positivismo de Gabino Barreda. Un estudio desde la teoría histórico-genética. *Acta Sociológica*, (59), 11–38.
- INEE. (2018). *La educación media superior en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2019a). La mayor deserción escolar se da en 5° de primaria, 2° de secundaria y 1° de media superior: INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://historico.mejoredu.gob.mx/la-mayor-desercion-escolar-se-da-en-5-de-primaria-2-de-secundaria-y-1-de-media-superior-inee/#:~:text=superior%3A%20INEE%20%2D%20INEE-.La%20mayor%20deserci%C3%B3n%20escolar%20se%20da%20en%205%C2%B0%20de,%C2%B0%20de%20medi>
- INEE. (2019b). *Panorama educativo de México 2018: Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI. (2019). *Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior (ENILEMS) 2019*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enilems/2019/doc/enilems\\_2019\\_nota\\_tecnica.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enilems/2019/doc/enilems_2019_nota_tecnica.pdf)
- INEGI. (2021a). *Cuantificando la clase media en México 2010–2020*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/cmmedia/doc/cm\\_desarrollo.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/cmmedia/doc/cm_desarrollo.pdf)
- INEGI. (2021b). *Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2020/2021*. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=9171df60-8e9e-4417-932e-9b80593216ee>
- INEGI. (2022a). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE)*. Comunicado de prensa núm. 709/22. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/ENAPE/ENAPE2021.pdf>
- INEGI. (2022b). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud*. Comunicado de prensa. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP\\_Juventud22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Juventud22.pdf)
- Latapí, S. P. (1998). *Un siglo de educación en México* (Toms. I y II). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Fondo de Cultura Económica.
- Loredo, E. J., & Alvarado, G. F. (2015). Educación media superior: La planeación de una ilusión. En Instituto de Educación (Ed.), *La política educativa del sexenio 2013–2018. Alcances y límites* (pp. 37–42). Universidad Iberoamericana.
- Lozano, M. A. (2022). La política educativa en la educación media superior. En F. L. Rivera & V. R. González (Comps.), *Política de los procesos socioeducativos. Crítica y fuga* (pp. 173–198). Universidad Pedagógica Nacional.
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En C. Tello (Ed.), *Los objetos de estudios de la política educativa: Hacia una caracterización del campo teórico* (pp. 25–40). Autores de Argentina.
- Martínez, O. H. (2006). El crepúsculo de la orientación educativa: Apuntes para un nuevo amanecer. En D. G. Meneses (Ed.), *Despidiéndonos de la orientación educativa* (pp. 81–95).

- Diogenis.
- Mata, G. V. (2006). Volver a hablar de la orientación. En D. G. Meneses (Ed.), *Despidiéndonos de la orientación educativa* (pp. 75–79). Diogenis.
- Mendoza, E. H. (2011). Los estudios sobre la juventud en México. *Espiral*, 18(52), 193–224.
- Minichiello, V., Avaroni, R., & Timewell, E. (1990). *In-depth interviewing*. Longman.
- Miranda, L. F. (2012). Los jóvenes contra la escuela: Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 71–84. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6501328.pdf>
- Moreno, M. P. (2004). La política educativa de Vicente Fox (2002–2006). *Tiempo de educar*, 9–35.
- Moriña, A. (2003). *Diversidad en la escuela: Diseño, desarrollo y valoración de una propuesta de formación para el profesorado* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla].
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Movimiento de Regeneración Nacional. (2018). *Proyecto alternativo de nación 2018–2024*. MORENA.
- Musgrove, F. (1964). *Youth and the social order*. Indiana University Press.
- Ornelas, C. (2010). *Política, poder y pupitres: Crítica al nuevo federalismo educativo*. Siglo XXI.
- Oviedo, G. E., Hernández, D., & Oviedo, V. J. (2016). La RIEMS y la formación docente: Retos y oportunidades frente a la ley del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(5), 728–754. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/446/485>
- Patiño, T. J. (2009). La juventud: una construcción social-histórica de Occidente. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 7(2), 75–90. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105312927006.pdf>
- Paz, C. Y., Suárez, Z. M., & Espinosa, E. M. (2018). La construcción histórica del sujeto joven en México. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 16(1), 13–24. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-80272018000100013](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272018000100013)
- Penalva, V. C., Alaminos, C. A., Francés, G. F., & Santacreu, F. O. (2015). *La investigación cualitativa: Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. PYDLOS ediciones.
- Pérez, I. J., & Valdez, G. M. (2012). Repensar la educación desde los jóvenes: El caso de la generación del siglo XXI. En *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. UNAM.
- Poder Ejecutivo Federal. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001–2006*. Presidencia de la República.
- Pogliaghi, L., & Meneses, R. M. (2018). ¿Cómo son los jóvenes estudiantes? Una propuesta analítica desde la investigación educativa. *Voces de la educación*, 3(5), 170–178. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/100/84>
- Ramírez de Arellano, D. L., & Moreno, B. M. (2016). Consideraciones metodológicas en el estudio de la formación para la investigación desde un marco interpretativo fenomenológico-hermenéutico. *Educación y Ciencia*, 94–104.
- Razo, A. E. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: Política, evidencia y propuestas. *Perfiles Educativos*, 90–106.
- Reguillo, R. (1998). Organizaciones y agregaciones juveniles: Los desafíos para la investigación. En J. A. Padilla (Ed.), *La construcción de lo juvenil. Reunión Nacional de Investigadores sobre Juventud*. Causa Joven.
- Rincón, C. C. (2001). *Cursos de español como lengua materna, serie de televisión: Bajo palabra*. Facultad de Educación.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ruan, S. D., & Cordero, A. D. (2021). La producción académica de Stephen Ball: Contribuciones para el estudio de las políticas educativas en Iberoamérica. *Foro de educación*, 19, 363–386.
- Salinas, D. G. (1988). *Discurso de toma de posesión presidencial*. México. Retomado de <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/193/16/RCE16.pdf>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Schütz, A. (1993). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

- SEMS. (2008). *Reforma Integral para la Educación Media Superior*. Obtenido de Subsecretaría de Educación Media Superior: [http://www.oei.es/pdfs/reforma\\_educacion\\_media\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf)
- SEMS. (2018, 20 de julio). *Objetivos*. Obtenido de Subsecretaría de Educación Media Superior: [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es\\_mx/sems/objetivos\\_dgcf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/objetivos_dgcf)
- SEMS. (2019). *Líneas de política pública para la Educación Media Superior*. Obtenido de Subsecretaría de Educación Media Superior: [https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/lineas\\_poli\\_publi.pdf](https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/lineas_poli_publi.pdf)
- SEMS. (2022). *Rediseño del marco curricular común de la educación media superior 2019-2022*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEMS. (2023). *Protocolo para la convivencia armónica del estudiantado en los planteles federales de Educación Media Superior*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2013). *Plan Sectorial de Educación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017, 1 de enero). *Oferta educativa educación media superior*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-educacion-media-superior#:~:text=Los%20estudios%20que%20siguen%20a,tienen%20alg%C3%BAAn%20tip o%20de%20discapacidad>
- SEP. (2022, 28 de agosto). *Boletín SEP No. 206. Más de 29 millones de alumnos de educación básica, media superior y normales inician Ciclo Escolar 2022-2023: SEP*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-206-mas-de-29-millones-de-alumnos-de-educacion-basica-media-superior-y-normales-inician-ciclo-escolar-2022-2023-sep?idiom=es#:~:text=En%20educaci%C3%B3n%20media%20superior%20recibir%C3%A1n,que%20conforman>
- Shütz, A. (1993). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Souto, K. S. (2007). Juventud, teoría e historia: La formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *Instituto de Historia del CSIC*, 171–192.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Tello, C. (2015). *Los objetos de estudios de la política educativa: Hacia una caracterización del campo teórico*. Argentina: Autores de Argentina.
- Tello, C., & Mainardes, J. (2015). Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa. *Práxis Educativa*, 10(1), 153–178. <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/7149/4384/24266>
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Barcelona: Paidós.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender al mundo de hoy*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- UNAM. (2022, septiembre). *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM 2021–2022*. Obtenido de Coordinación General de Planeación y Simplificación de la Gestión Institucional: <https://www.planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2021-2022.pdf>
- Urias, B. (2007). *Historias secretas del racismo en México 1920–1950*. México: Tusquets.
- Urteaga, C. P. (2011). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Valle, M. M. (2022). *Plan de trabajo para la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria 2022–2026*. México: DGENP.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Villa, L. L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, 14, 33–45.
- Villa, S. M. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación*

y *Pedagogía*, 23(59), 147–157. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4157845.pdf>  
Weiss, E. (2012a). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.  
Weiss, E. (2012b). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34(135).

# Anexos.

## Anexo 1.

Cédula de cuestionario							
Significaciones de los jóvenes estudiantes de EMS hacia la institución escolar: Tensiones y rupturas							
Objetivo del instrumento: Recopilar información sobre las características de la población estudiantil de CONALEP, a fin de construir un perfil del tipo de estudiante que se encuentra inscrito en esta institución educativa							
Dimensiones	Objetivo de la dimensión	Variable	Indicadores	Tipo de pregunta	Pregunta	Categoría de respuesta	Descripción
Socioeconómica	Recopilar información socioeconómica que nos permita comprender mejor el entorno familiar, demográfico y laboral de los jóvenes estudiantes, incluyendo factores como el nivel educativo de los padres, la composición familiar, el ingreso familiar, y otras variables relevantes que puedan influir en su experiencia educativa y en su desarrollo personal.	Demográfica	Edad	Opción múltiple	Edad	a) 16 b) 17 c) 18 d) 19 e) 20 o más	Conocer la edad de los estudiantes puede ayudar a segmentarlos en grupos demográficos específicos.
			Sexo	Opción múltiple	Con qué género de identificas:	a) Masculino b) Femenino c) Prefiero no decirlo d) Otro: ____	Tener este dato nos permite hacer segmentación y a su vez comprender cómo el género puede tener influencias en las elecciones de bachillerato, sobre todo al ser profesional técnico.
			Lugar de nacimiento	Opción múltiple	¿En qué Estado de la república naciste?	a) CDMX b) EDOMEX c) Otro: ____	
			Lugar de residencia	Abierta corta	Alcaldía o municipio al que perteneces		Conocer el municipio o alcaldía de residencia de los estudiantes puede ayudar a identificar las zonas en las que los estudiantes se mueven geográficamente, así como los riesgos a los que pueden enfrentarse
		Familiar	Estado civil	Opción múltiple	Señala tu estado civil	a) Soltero (a) b) Casado (a) c) Unión libre d) Separado (a)	Conocer el estado civil de los estudiantes puede proporcionar información sobre su contexto socioemocional y familiar. Los estudiantes con un estado civil específico pueden enfrentar necesidades y

						desafíos adicionales que deben ser considerados	
			Descendencia	Dicotomía	¿Tienes hijos?	<p>a) Sí</p> <p>b) No</p>	Conocer si los estudiantes tienen hijos puede proporcionar información valiosa sobre su contexto familiar y sus responsabilidades fuera del entorno escolar
			Composición del hogar	Selección de casilla	Vives con:	<p>a) Padre</p> <p>b) Madre</p> <p>c) Abuelos</p> <p>d) Tíos</p> <p>e) Hermanos</p> <p>f) Primos</p> <p>g) Sobrinos</p> <p>h) Otro: _____</p>	Conocer con quién vive el estudiante puede ayudar a comprender el nivel de apoyo familiar disponible para él fuera del entorno escolar. Esto incluye la presencia de padres, hermanos u otros cuidadores que puedan influir en su desarrollo y bienestar.
			Escolaridad de padres y hermanos	Matricial	Señala el último grado de estudios de tus padres y hermanos	<p>a) No aplica</p> <p>b) No estudia</p> <p>c) Preescolar</p> <p>d) Primaria</p> <p>e) Secundaria</p> <p>f) Bachillerato</p> <p>g) Licenciatura o Ingeniería</p> <p>h) Especialidad</p> <p>i) Maestría</p> <p>j) Doctorado</p>	Se busca obtener detalles sobre el nivel de educación formal completado por los padres y hermanos, incluyendo el nivel de escolaridad, títulos universitarios o posgrados. Comprender el nivel de estudio información valiosa sobre el entorno educativo y familiar de los estudiantes, lo que puede influir en su propia experiencia académica, así como identificar si son pioneros o herederos dentro de su familia.
			Ocupación de los padres	Matricial	Principal ocupación de tus padres	<p>a) Directivo (a) / Propietario (a) de grandes empresas</p> <p>b) Profesional superior</p>	Entender la ocupación de los padres proporciona información útil sobre el contexto

						<p>(Abogado (a), profesor (a), psicólogo (a), médico, juez)</p> <p>c) Directivo (a) / Propietario de pequeñas y medianas empresas</p> <p>d) Administrativo (a) (Oficinista, Cajero, Asistente)</p> <p>e) Personal de Ventas (Vendedor (a) dependiente o comercial)</p> <p>f) Personal de seguridad (policía, guardia, vigilante)</p> <p>g) Trabajador (a) de oficio (Mecánico, Albañil, Carpintero (a))</p> <p>h) Taxista / Microbusero</p> <p>i) Trabajo de aplicación (Uber, Didi, Cabify, InDrive)</p> <p>j) Jubilado</p> <p>k) Se dedica al hogar</p> <p>l) No trabaja</p> <p>m) Otra: _____</p>	socioeconómico y familiar de los estudiantes, lo que puede influir en su desarrollo académico y sus aspiraciones profesionales.
			Ingreso familiar	Opción múltiple	¿Cuál es el ingreso económico mensual aproximado de tu familia?	<p>a) Menos de \$7,468</p> <p>b) \$7,469 - \$11,202</p> <p>c) \$11,203 - \$14,936</p> <p>d) \$14,937 - \$18,670</p> <p>e) \$18,671 - \$22,404</p> <p>f) \$22,405 - \$26,138</p> <p>g) Más de \$26,139</p>	Comprender el nivel de ingreso familiar de los estudiantes nos permitirá tener una visión más completa de su contexto socioeconómico y ayudará a identificar posibles desafíos financieros que puedan afectar su experiencia educativa y su bienestar en general.
			Características de la vivienda	Opción múltiple	Vives en casa:	<p>a) Propia</p> <p>b) Rentada</p> <p>c) Prestada</p> <p>d) Se está pagando</p>	La situación de vivienda nos proporciona información sobre el contexto socioeconómico de los estudiantes y sus familias
		Laboral	Tipo de empleo	Opción múltiple	Trabajas de manera	<p>a) No trabajo</p> <p>b) Formal (Tengo un</p>	El tipo de empleo que tienen los

						<p>recibo de nómina, acceso a prestaciones como IMSS, ISSSTE o ISSEMYM)</p> <p>c) Informal (Trabajo como comerciante, algún oficio y no cuento con prestaciones)</p>	<p>jóvenes permite conocer las con</p>
			Tipo de contrato	Opción múltiple	Tipo de contrato que tienes	<p>a) No trabajo</p> <p>b) No tengo contrato</p> <p>c) Horas (Me pagan por horas trabajadas)</p> <p>d) Temporal (Empleos por temporadas como vacaciones)</p> <p>e) Base (Tengo contrato con prestaciones de ley y acceso a servicios de salud)</p>	<p>La sección nos permitirá comprender mejor cómo el trabajo afecta su vida estudiantil, sus aspiraciones profesionales y su bienestar general.</p>
			Empleo actual	Opción múltiple	¿En qué trabajas?	<p>a) No trabajo</p> <p>b) Administrativo (a) Oficinista, Cajero (a), Asistente</p> <p>c) Personal de ventas (Vendedor (a) dependiente o comercial)</p> <p>d) Ayudante en distintos tipos de negocios (Tiendas de ropa, papelería, tienda de abarrotes, etc)</p> <p>e) Trabajo de repartidor en aplicación (Uber Didi, Cabify, InDrive)</p> <p>f) Lavado de autos</p> <p>g) Taxista / Microbusero</p> <p>h) Cuidador de mascotas</p> <p>i) Otro: _____</p>	
			Tiempo dedicado a las actividades laborales	Opción múltiple	Aproximadamente, ¿cuántas horas a la semana trabajas?	<p>a) No trabajo</p> <p>b) Menos de 10 hrs</p> <p>c) De 10 a 13 hrs</p> <p>d) 14 a 17 hrs</p> <p>e) 18 a 21 hrs</p> <p>f) 22 a 25 hrs</p>	

						g) Mas de 26 hrs	
			Ingreso económico	Opción múltiple	¿Cuánto ganas al mes aproximadamente?	a) No aplica / No trabajo b) Menos de \$1,492 c) \$1,493 a \$2,987 d) \$2,988 a \$4,480 e) \$4,481 a \$5,974 f) \$5,975 a \$7,468 g) 7,469 a \$8,961 h) \$8,962 a \$10,455 i) Más de \$10,455	
Académica	Recuperar información detallada sobre la dimensión académica de los estudiantes en la institución, incluyendo aspectos como el semestre en el que se encuentran, el promedio de calificaciones, la participación en actividades extracurriculares, becas obtenidas, y cualquier otra experiencia académica relevante.	Antecedentes de ingreso	Intentos para realizar el examen COMIPEMS	Opción múltiple	Antes de quedarte en tu actual escuela, ¿habías realizado algún examen de ingreso a bachillerato?	a) No b) Sí, una vez c) Sí, dos veces d) Sí, tres veces o más	Esta sección nos permitirá comprender si son chicos que han realizado más de una vez el examen de COMIPEMS, así como conocer si CONALEP fue su primera opción, ya que ello influye en la construcción de identidades con la escuela.
			Opciones de bachillerato	Opción múltiple	¿Esta escuela fue tu primera opción?	a) Sí fue mi primera opción b) No, fue una Prepa UNAM c) No, fue una CCH UNAM d) No, fue un CECYT IPN (Vocacional) e) No, fue un Colegio de Bachilleres (COLBACH) f) No, fue un Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS) g) No, fue un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) h) No, fue un Preparatoria Anexa a la Normal i) No, fue un Escuela Preparatoria Oficial (EPO) j) No, fue otra: _____	
		Trayectoria escolar	Semestre en el que te encuentras inscrito	Opción múltiple	Semestre en el que te encuentras inscrito:	a) Primero b) Segundo c) Tercero d) Cuarto e) Quinto f) Sexto	Permite segmentar a los encuestados según su turno, semestre, carrera técnica y promedio académico, lo
	Turno	Opción múltiple	Turno en el que te encuentras inscrito	a) Matutino b) Vespertino			
			Promedio	Abierta	Escribe		

				corta	numéricament e, ¿cuál es tu promedio actual?		que facilita el análisis de los resultados en función de diferentes grupos demográficos y académicos.
			Carrera técnica en la que se encuentra inscrito	Opción múltiple	¿Qué carrera técnica cursas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Asistente educativo</li> <li>b) Industria del Vestido</li> <li>c) Electromecánica</li> </ul>	
			Rezago educativo	Opción múltiple	¿Debes materias?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) No debo materias</li> <li>b) 1 a 2</li> <li>c) 3 a 4</li> <li>d) 5 o más</li> </ul>	Se busca entender la frecuencia con la que los estudiantes reprueban materias e identificar problemas de rezago educativo
		Condiciones de estudio	Espacios de estudio	Opción múltiple	¿Cuáles son los espacios dónde estudias con más frecuencia? (Puedes seleccionar más de uno)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Biblioteca de la escuela</li> <li>b) Biblioteca pública</li> <li>c) Espacios al aire libre</li> <li>d) Sala de tu casa</li> <li>e) Tu cuarto</li> <li>f) Espacio adecuado en casa para estudiar</li> <li>g) Otra:</li> </ul>	Las respuestas a estas preguntas permiten identificar si los jóvenes cuentan con espacios determinados para poder estudiar o bien si existen posibles barreras y limitantes que obstaculicen aprendizajes
			Espacio de estudio dentro de casa	Opción múltiple	¿Cuentas con algún espacio determinado para estudiar en casa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>h) No</li> <li>i) Sí, un espacio acondicionado solo para estudiar</li> <li>j) Sí, adaptado en mi habitación</li> <li>k) Sí, adaptado en la sala</li> <li>l) Sí adaptado en el comedor</li> </ul>	
			Movilidad	Opción múltiple	¿Qué medios de transporte es el que más utilizas para llegar a tu escuela?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Auto familiar</li> <li>b) Taxi /vehículo de aplicación</li> <li>c) Metro</li> <li>d) Camión / microbús</li> <li>e) Combi</li> <li>f) Bicicleta</li> <li>g) Motocicleta / Motoneta Propia</li> <li>h) Motocicleta / Motoneta prestada</li> <li>i) A pie</li> <li>j) Otra:</li> </ul>	Entender los medios de transporte disponibles para los estudiantes puede ayudar a identificar barreras de acceso a la educación.
			Fuentes de consulta	Opción múltiple	¿Cuáles es la fuente de consulta que más utilizas para conseguir información escolar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Libros de texto</li> <li>b) Revistas</li> <li>c) Enciclopedias</li> <li>d) Periódicos</li> <li>e) Internet</li> <li>f) Otra:</li> </ul>	Las respuestas a estas preguntas permiten identificar los elementos que influyen en su entorno de aprendizaje, como el
			Conexión a internet con fin	Opción múltiple	¿Qué tipo de conexión utilizas para	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Datos del celular</li> <li>b) Wifi propio</li> </ul>	

			académico		realizar tus tareas o búsquedas académicas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>c) Wifi espacio público</li> <li>d) Otra: _____</li> </ul>	acceso a recursos educativos, la disponibilidad de espacios adecuados para estudiar, la existencia de distracciones, el apoyo familiar, entre otros factores relevantes.
		Recursos tecnológicos con fin académico	Opción múltiple	De los siguientes recursos tecnológicos, señala ¿cuáles utilizas para tus actividades escolares? (Puedes seleccionar más de una respuesta)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Celular propio</li> <li>b) Celular prestado</li> <li>c) Computador a escritorio</li> <li>d) Laptop / Tablet</li> <li>e) Equipo de cómputo prestado</li> <li>f) Renta de equipo en café internet</li> </ul>		
		Tiempo de conexión con fines escolares	Opción múltiple	¿Cuál es el tiempo que ocupas al día para navegar en internet con fines escolares?	<ul style="list-style-type: none"> <li>e) Menos de 1hra</li> <li>f) De 1 a 3 hrs</li> <li>g) De 3 a 5 hrs</li> <li>h) Más de 6 hrs</li> </ul> No navego en internet		
		Tiempo libre dentro del espacio escolar	Opción múltiple	De las siguientes actividades, ¿Cuál realizas con más frecuencia cuando tienes tiempo libre entre clases?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Actividades deportivas (Jugar futbol, basquetbol, ir al gimnasio)</li> <li>b) Actividades artísticas (Tocar algún instrumento musical, dibujar, escribir poemas, etc.)</li> <li>c) Actividades virtuales (Jugar videojuegos, revisar redes sociales, pasar tiempo en el celular)</li> <li>d) Actividades sociales (Platicar con amigos, pasar tiempo con la pareja, organizar alguna salida)</li> <li>e) Juegos de azar (Cartas, domino, Uno, etc)</li> <li>f) Lectura (Leer para la escuela o fines de ocio)</li> <li>g) Hacer tareas o investigaciones pendientes</li> </ul>	Se busca entender las actividades que realizan fuera de las clases, como participar en clubes estudiantiles, actividades deportivas, grupos de estudio, o simplemente descansar.	
		Apoyo de Beca	Tipo de beca	Opción múltiple	¿Cuentas con alguna beca?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) No tengo beca</li> <li>b) Beca universal Benito Juárez</li> <li>c) Beca Formación DUAL</li> <li>d) Beca de</li> </ul>	Las preguntas sobre becas nos permiten identificar los distintos tipos de apoyo que están recibiendo, así como su impacto en su

						<p>e) estímulo para prácticas profesionales</p> <p>Beca de estímulo para servicio social</p> <p>f) Otra:</p>	<p>acceso a la educación, así mismo nos permitirá ver el alcance y la efectividad de los programas de becas</p>
			Impacto de la beca	Opción múltiple	¿El tener una beca en qué rubro ha tenido mayor impacto?	<p>a) No tengo beca</p> <p>b) Pagar gastos de Reinscripción</p> <p>c) Comprar materiales escolares</p> <p>d) Comprar alimentos</p> <p>e) Apoyo en gastos</p> <p>f) Comprar artículos personales (Ropa, accesorios, maquillaje)</p> <p>g) Aportaciones para el gasto familiar</p> <p>h) Diversión y ocio (Salir al cine, entretenimiento, videojuegos)</p> <p>i) Otra:</p>	<p>existentes, así como identificar posibles necesidades adicionales de apoyo financiero entre los estudiantes</p>
			Influencia de la beca para prevenir la deserción	Opción múltiple	¿Consideras que la beca influye para que no abandones tus estudios?	<p>a) No tengo beca</p> <p>b) Sí</p> <p>c) No</p>	
		Programas escolares	Participación en actividades de fortalecimiento	Opción múltiple	¿Participas en las actividades de fortalecimiento al estudiante que promueve CONALEP?	<p>a) No participo</p> <p>b) No sabía que existían</p> <p>c) Desarrollo de habilidades socioemocionales</p> <p>d) Clases de instrumentos musicales</p> <p>e) Clases de canto</p> <p>f) Clases de cocina</p> <p>g) Asesoría psicológica en situación de crisis</p> <p>h) Información nutricional</p> <p>i) Actividades de baile urbano</p> <p>j) Cuenta cuentos</p> <p>k) Clases de rap</p> <p>l) Resiliencia</p> <p>m) Violencia intrafamiliar</p> <p>n) Fortalecimiento de valores CONALEP</p> <p>o) Valores de convivencia sana familiar</p> <p>p) Salud</p> <p>q) Talento</p>	<p>La institución promueve actividades de fortalecimiento al estudiante, la respuesta a esta pregunta permite identificar el acceso, alcance e impacto que tienen en la formación de los estudiantes.</p>

						<p>r) CONALEP Felicitaciones y ocasiones especiales</p> <p>s) Otra:</p>	
		Participación en programas de atención al estudiante	Opción múltiple	Has participado en alguno de los Programas de Atención al Estudiante, menciona cuál o cuáles:	<p>a) No Participo</p> <p>b) No sabía que existían</p> <p>c) Programa de Emprendedores</p> <p>d) Actividades Deportivas</p> <p>e) Actividades Culturales</p> <p>f) Actividades de Orientación Escolar</p> <p>g) Prácticas de Vida Saludable</p> <p>h) Acciones con Enfoques de Género</p> <p>i) Actividades de Atención a la Violencia Escolar</p>	Existen Programas de Atención al Estudiante por parte de CONALEP, las respuestas a esta pregunta permiten identificar la participación de los jóvenes	
		Intereses sobre la institución escolar	Motivación para asistir a la escuela	Opción múltiple	¿Qué es lo que más te motiva y gusta de asistir a la escuela? (Puedes elegir hasta tres opciones)	<p>a) Obtener conocimientos profesionales</p> <p>b) Que curso una carrera técnica</p> <p>c) Obtener conocimientos para la vida</p> <p>d) Las clases de los profesores</p> <p>e) Las instalaciones</p> <p>f) Las actividades adicionales que hace la escuela</p> <p>g) Practicar algún deporte</p> <p>h) Practicar alguna actividad cultural</p> <p>i) Ver a mis amigos</p> <p>j) Ver a mi novia / novio</p> <p>k) Que está cerca de mi casa</p> <p>l) Nada</p> <p>m) Otra:</p>	Se busca identificar aspectos específicos del bachillerato que los estudiantes encuentran más satisfactorios, tales como la calidad de la enseñanza, el ambiente escolar, las actividades extracurriculares, las relaciones con los compañeros y profesores, entre otros
		Abandono escolar	Situaciones de abandono	Opción múltiple	Si has abandonado tus estudios de bachillerato, menciona ¿Cuál fue el mayor motivo?	<p>a) No he abandonado los estudios</p> <p>b) Reprobé demasiadas materias</p> <p>c) Cambio de escuela</p> <p>d) Por inseguridad de la zona donde se encuentra el plantel</p>	Se busca entender las razones y circunstancias que han llevado a los estudiantes a abandonar sus estudios, así como identificar posibles factores de riesgo

						<ul style="list-style-type: none"> <li>e) No me gusto mi escuela</li> <li>f) Por problemas económicos</li> <li>g) Por los profesores</li> <li>h) Por trabajar</li> <li>i) Por salud</li> <li>j) Por paternidad / maternidad</li> <li>k) Por cambio de vivienda</li> <li>l) Por temas de alcoholismo y drogadicción</li> <li>m) Otra:</li> </ul>	asociados con el abandono escolar.
Pasatiempos	Recopilar información sobre pasatiempos, hobbies y cualquier otra actividad que los estudiantes realicen fuera del ámbito académico	Intereses personales	Tiempo libre fuera de la escuela	Opción múltiple	Selecciona cuál de las siguientes actividades acostumbras a realizar con más frecuencia cuando tienes tiempo libre fuera de la escuela:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Practicar algún deporte</li> <li>b) Apoyar en las tareas del hogar</li> <li>c) Escuchar música</li> <li>d) Usar juegos de mesa</li> <li>e) Videojuegos</li> <li>f) Platicar en la calle</li> <li>g) Bailar</li> <li>h) Convivir con familia</li> <li>i) Tocar un instrumento musical</li> <li>j) Leer</li> <li>k) Ir al cine</li> <li>l) Otra: _____</li> </ul>	Se busca comprender las actividades que realizan después de la escuela, como hobbies, práctica de deportes, participación en actividades comunitarias, uso de redes sociales, entre otras. Entender cómo los estudiantes utilizan su tiempo libre fuera de la escuela nos permite conocer sus intereses y preocupaciones.
			Temas de interés en conversaciones	Selección de casillas	Sobre qué temas te interesa conversar (Puedes elegir hasta tres opciones)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Sobre noticias del país</li> <li>b) Sobre carreras universitarias</li> <li>c) Sobre Universidades</li> <li>d) Sobre música y artistas</li> <li>e) Sobre deportes</li> <li>f) Sobre películas o series</li> <li>g) Sobre videojuegos</li> <li>h) Sobre animes o mangas</li> <li>i) Sobre problemas personales</li> <li>j) Sobre reflexiones de la vida</li> <li>k) Otra:</li> </ul>	Esta pregunta permite una aproximación a los temas de interés y preocupaciones que tienen los jóvenes.
			Temas de interés en la lectura	Opción múltiple	¿Qué tipo de lectura acostumbras a	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) No me gusta leer</li> <li>b) Superación</li> </ul>	Entender el contenido de lectura que

					revisar por tu cuenta?	<ul style="list-style-type: none"> <li>c) Ciencia</li> <li>d) Ficción</li> <li>e) Terror y suspenso</li> <li>f) Feminismo</li> <li>g) Sexualidad</li> <li>h) Poesía</li> <li>i) Historia</li> <li>j) Amor y romance</li> <li>k) Literatura clásica</li> <li>l) Otra:</li> </ul>	prefieren los estudiantes nos permitirá primeramente acercarnos a la existencia de hábitos de lectura, e identificar áreas de interés
			Temas de interés en contenido de tv	Opción múltiple	Si ves TV ¿Qué programas de TV son de tu interés y acostumbras a ver?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) No veo TV</li> <li>b) Deportes</li> <li>c) Series</li> <li>d) Telenovelas</li> <li>e) Noticias</li> <li>f) Películas</li> <li>g) Reality Shows</li> <li>h) Otra: _____</li> </ul>	Entender el contenido de TV que consumen los estudiantes nos permitirá ver su influencia en la percepción del mundo y sus intereses.
		Uso de internet	Tiempo de navegación en internet	Opción múltiple	¿Cuál es el tiempo que ocupas al día para navegar en internet con fines de entretenimiento y ocio? (incluido el uso de redes sociales)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Menos de 1 hora</li> <li>b) 1 a 3 hrs</li> <li>c) 3 a 5 hrs</li> <li>d) Más de 6 hrs</li> <li>e) No Navego en internet</li> </ul>	Se busca entender el uso de internet entre los estudiantes, incluyendo actividades como el acceso a redes sociales,
			Contenido de interés en búsquedas de internet	Opción múltiple	¿Cuáles son los temas que acostumbras a revisar con fines de entretenimiento u ocio, cuando navegas en internet?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Noticias del país</li> <li>b) Noticias deportivas</li> <li>c) Noticias sobre el medio del espectáculo</li> <li>d) Noticias sobre videojuegos</li> <li>e) Noticias sobre cine y series</li> <li>f) Estilo y vida</li> <li>g) Sexualidad y género</li> <li>h) Contenido erótico y /o pornográfico</li> <li>i) Stand up o comedia</li> <li>j) Cosas paranormales</li> <li>k) Música</li> <li>l) Drogas</li> <li>m) Salud mental</li> <li>n) Desigualdad</li> <li>o) Acoso Escolar</li> <li>p) Religión</li> <li>q) Educación</li> <li>r) Relaciones afectivas y de pareja</li> <li>s) Otra:</li> </ul>	búsqueda de información, entretenimiento, comunicación con amigos y familiares, que contenido revisan y otras actividades en línea. Comprender los hábitos de navegación en internet de los estudiantes nos permitirá aproximarnos a la relación que tienen con la tecnología, y así identificar posibles riesgos o beneficios.
			Contenido de interés en Youtube	Opción múltiple	¿Qué tipo de contenido visitas en Youtube?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Música</li> <li>b) Arte culinario</li> <li>c) Videojuegos</li> <li>d) Podcast</li> </ul>	

						<ul style="list-style-type: none"> <li>e) Misterio, terror y suspenso</li> <li>f) Comedia Sketches y stand up</li> <li>g) Superhéroes</li> <li>h) Noticias del país</li> <li>i) Superación personal</li> <li>j) Tutoriales relacionados con la escuela (Apoyo para tareas o temas que no entiendo)</li> <li>k) Tutoriales no relacionados con la escuela (Aprender manualidades, reparaciones en casa, uso de herramientas o materiales)</li> <li>l) Tutoriales de maquillaje y moda</li> <li>m) Otra: _____</li> </ul>	
			Contenido de interés en Tik tok	Opción múltiple	¿Qué tipo de contenido ves en Tik Tok?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Videos de baile y música</li> <li>b) Tutoriales de maquillaje y peinado</li> <li>c) Videos de comedia y entretenimiento</li> <li>d) Recetas de cocina y comida</li> <li>e) Consejos de moda y estilo de vida</li> <li>f) Videos virales y tendencias populares</li> <li>g) Contenido creado por celebridades y personalidades influyentes</li> <li>h) Challenge o desafíos populares</li> <li>i) Tutoriales de habilidad y trucos</li> </ul>	

## Anexo 2



Universidad Pedagógica Nacional  
Unidad 094 Ajusco

Doctorado en Políticas de los Procesos Socioeducativos

DOCTORADO en  
**Política**  
de los Procesos  
Socioeducativos



### **Significaciones de los jóvenes estudiantes de EMS hacia la institución escolar: Tensiones y rupturas**

Objetivo General: Interpretar las significaciones que los jóvenes estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria 7 “Ezequiel E. Chávez” atribuyen a su experiencia escolar mediante un enfoque cualitativo. A partir de esta interpretación, se analizarán las tensiones entre sus expectativas y las normativas institucionales, además de las motivaciones, desafíos y relaciones que configuran su trayectoria en la escuela. Esto permitirá comprender cómo dichas percepciones reflejan las discrepancias entre las políticas educativas.

### **Guía de preguntas Grupo Focal**

#### *Dimensión: Motivaciones para el estudio*

- ¿Cuáles fueron las razones y motivos por los cuales elegiste este bachillerato
- ¿Qué te impulsa a estudiar en la preparatoria y qué factores consideras más importantes para mantenerte motivado y comprometido con tus estudios?

#### *Dimensión: Programas de apoyo*

- ¿Qué programas, actividades, apoyos o recursos de la institución encuentras más importantes para tu desarrollo académico y personal en la preparatoria?

#### *Dimensión: Vida escolar*

- ¿Cómo describirías tu experiencia general en la preparatoria hasta ahora?
- ¿Cómo describirías el vínculo que mantienes con tus compañeros y profesores, y que importancia tienen estas relaciones en tu experiencia escolar?
- ¿Qué significa para ti la institución escolar en tu vida y en tu desarrollo como estudiante?