Revista mexicana de investigación educativa
ISSN: 1405-6666
ISSN: 2594-2271
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Guzmán Gómez, Carlota
Los estudiantes de telebachillerato comunitario: Condiciones y sentidos de una modalidad educativa emergente
Revista mexicana de investigación educativa, vol. 26, núm. 90, 2021, Julio-Septiembre, pp. 717-742
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14068995004

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

RMIE, 2021, VOL. 26, NÚM.90, PP. 717-742 (ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271)

Investigación

LOS ESTUDIANTES DE TELEBACHILLERATO COMUNITARIO

Condiciones y sentidos de una modalidad educativa emergente

CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ

Resumen:
En el contexto de la ampliación de la cobertura de la educación media superior en México, esta investigación tiene como objetivo conocer quiénes son, en términos sociales y familiares, los estudiantes de telebachillerato comunitario (TBC); cómo viven la escuela y el sentido que le confieren a los estudios. Desde la sociología comprensiva y a través de entrevistas semiestructuradas, el trabajo busca incursionar en la perspectiva de los sujetos frente a una modalidad emergente. Se encontró que los jóvenes de TBC valoran la posibilidad de estudiar en su comunidad y aprenden a ser estudiantes en un contexto de precariedad económica y sin plantel propio. No cuentan con referentes sobre el bachillerato, sin embargo, tanto ellos como sus familias mantienen expectativas de que en un futuro puedan tener una vida mejor.

Abstract:
In the context of broadening the coverage of high school in Mexico, this research has the objective of learning more about the students in televised community high school (TBC), in social and family terms, in addition to the ways they experience school and the meanings they attach to their studies. Using comprehensive sociology and semi-structured interviews, the study seeks to explore the respondents' perspectives of this emerging form of education. The findings are that TBC students value the possibility of attending school in their community, and that they learn to be students in a context of economic precarity, without a school building of their own. Although they have no referents for high school, both the youth and their families have expectations for a better life in the future.

Palabras clave: acceso a la educación; educación media superior; educación rural, estudiantes.
Keywords: access to education; high school education; rural education; students.

Carlota Guzmán Gómez: investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de Morelos. Avenida Universidad 1001, Chamilpa, 62209, Cuernavaca, Morelos, México. CE: carlota@unam.mx

Introducción

A partir de 2013, nuevos sujetos se han integrado al escenario educativo, se trata de jóvenes provenientes de localidades rurales que no habían tenido la oportunidad de estudiar el bachillerato. La incorporación de este sector respondió a la puesta en marcha de los telebachilleratos comunitarios (TBC), programa federal emergente que fue creado expresamente para ampliar la cobertura en la educación media superior (EMS). Mediante este programa se esperaba contribuir al logro de las metas de expansión que se habían establecido al decretarse la obligatoriedad de este nivel en 2012, así como promover la inclusión y la equidad educativa (SEP-SEMS-DGB, 2018).[1] Al inicio del sexenio 2018-2024, con la aprobación de la Ley General de Educación, se reconoce al TBC como un servicio educativo de la EMS y con lo cual se elimina su estatus de programa (H. Congreso de la Unión, 2019).

Para la puesta en marcha del TBC se buscaba un modelo de fácil implementación, de bajo costo y que tuviera resultados a corto plazo. Se decidió dirigir el TBC a las localidades con menos de 2 500 habitantes, en las cuales no se encontrara algún plantel de nivel bachillerato a cinco kilómetros a la redonda. Se consideró a dichas localidades ya que son las que presentan los niveles más bajos de cobertura y los índices más altos de marginación. El programa inició su fase piloto con 253 planteles en el ciclo escolar 2013-2014, al iniciar el ciclo 2019-2020 sumaron 3 306 planteles atendiendo a 144 399 estudiantes en 31entidades federativas del país (SEP-SEMS-DGB, 2020).

El TBC se proyectó como un programa que utilizaría la infraestructura educativa existente, concretamente las telesecundarias en contraturno, es decir, en el turno vespertino o espacios públicos que las comunidades pusieran a disposición. Contaría con una plantilla de tres docentes, uno de los cuales fungiría como responsable y se abriría con un mínimo de 12 alumnos (SEP-SEMS-DGB, 2018).[2]

Si bien el TBC, en tanto modalidad emergente, abrió la oportunidad de estudiar a muchos jóvenes, este programa no ha estado ausente de problemas, entre los que destacan*: a)* falta de planteles propios con los subsecuentes conflictos generados con los directores de telesecundarias; *b)* falta de equipo, insumos y servicios para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje; *c)* corta jornada escolar que no permite cubrir los contenidos, *d)* precarias condiciones laborales de los docentes y *e)* baja

calidad de los aprendizajes (Estrada Ruiz y Alejo López, 2019; Guzmán Gómez, 2018; Weiss, 2017). Dichos problemas, derivados, en gran parte del bajo presupuesto, ponen en duda el logro de la equidad educativa que se planteó en sus inicios el programa y dan cuenta de procesos de inclusión desigual a la EMS.

La apertura de nuevas modalidades educativas ha dado lugar a cambios en la composición social del sistema educativo mexicano, el cual, al expandirse, atiende cada vez más a públicos que antes no tenían cabida, o bien, a la llamada emergencia de nuevas figuras estudiantiles (Guzmán Gómez, 2017). Muestra de ello es el ingreso de estudiantes indígenas y todos aquellos que son los primeros de las familias en ingresar al bachillerato. La diversificación institucional también ha puesto en evidencia la segmentación de la Educación Media Superior (EMS), en términos de que las condiciones, la calidad y las oportunidades que ofrecen a sus alumnos no son iguales (Guzmán Gómez, 2018). Cabe mencionar que las desigualdades educativas que se generan pueden transitar, según Saraví (2015), hacia la fragmentación social, entendida como procesos de exclusiones recíprocas e inclusiones desiguales, que derivan no solo de diferencias socioeconómicas, sino también culturales, sociales y subjetivas.

Los jóvenes rurales padecen también las desigualdades territoriales entre el medio rural y urbano que es propio de la estructura socioeconómica y política de México. Dichas desigualdades se expresan en las oportunidades diferenciadas de acceso a la EMS. Muestra de ello es que 60.3% de la población total de 15 a 17 años que reside en zonas urbanas estudia en este nivel; mientras que en las rurales solo 36.4% del total de la población de ese mismo grupo de edad lo hace (INEE, 2011). Sin embargo, es importante aclarar que hoy en día no se puede asociar directamente lo rural con las actividades agrícolas y ganaderas ya que no todas las localidades menores de 2 500 habitantes responden a dicho patrón. El medio rural mexicano es heterogéneo y se encuentra en constante transformación. Diversas situaciones han incidido en este cambio:

1) un espacio en crisis permanente, donde se ha perdido la autosuficiencia alimentaria, ha empobrecido a la mayoría de los productores y ha ocasionado intensas migraciones hacia las zonas agrícolas más prósperas, las grandes metrópolis nacionales e incluso hacia Estados Unidos (Hewitt de Alcántara, 2007);

2) la intensidad del proceso urbanizador, en el cual las ciudades se han expandido sobre sus periferias y las áreas rurales con las que contacta, con notables cambios en los usos del suelo y en la estructura del empleo rural (Kay, 2009), ya que casi la mitad de los ingresos en los hogares rurales proviene de actividades no agrícolas, por ejemplo, la industrialización rural, los servicios y empleos urbanos, el comercio, las remesas entre otros;

3) las mutaciones socio-culturales y de la identidad territorial (rururbana), derivadas de la difusión urbana en el medio rural, que incide en los hábitos, comportamientos, aspiraciones sociales y reivindicaciones político-territoriales de las poblaciones locales. En este sentido, se identifica generalmente como *nueva ruralidad* al conjunto de fenómenos donde convergen los territorios urbanos y rurales, con fronteras difusas y diferencias poco claras entre uno y otro ámbito (Ávila Sánchez, 2015); y

4) la expansión de la violencia social y el narcotráfico en las zonas rurales más pobres y en los espacios rururbanos de las grandes ciudades mexicanas, que incorpora a los jóvenes rurales marginales en su dinámica cotidiana de operación (Maldonado, 2012).

En el contexto de las transformaciones rurales, la expansión y la diversificación de la EMS, interesa enfocar la mirada en los jóvenes que ingresaron a los TBC para conocer quiénes son, en términos sociales y familiares; cómo viven la escuela y el sentido que le confieren a los estudios. Al responder estas preguntas se pretende mostrar la perspectiva de los sujetos que se enfrentan a una modalidad emergente y precaria.

Este estudio se inscribe dentro de la línea de investigación centrada en los vínculos entre la escuela y los sujetos, desde la cual se intenta recuperar la dimensión subjetiva de los estudiantes, esto es, sus experiencias, identidades, representaciones sociales, entre otros aspectos (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2007). De manera particular, el estudio se ubica dentro de temáticas referidas al sentido de la escuela en los bachilleratos rurales, como los trabajos realizados por Auli Silva (2018); Tapia y Weiss (2013) y Téllez Nolasco (2009).

Por su parte, el estudio se inserta en una línea que comienza a gestarse sobre los TBC. Se cuenta con algunas investigaciones que ofrecen un panorama general de la organización, estructura y problemas principales

de este subsistema y de manera tangencial incluyen aspectos referidos al estudiantado (Medrano Camacho, 2019; Guzmán Gómez, 2018 y Weiss, 2017). Asimismo, se han producido investigaciones que dan cuenta de la evolución y organización del TBC en algunas entidades del país como Guanajuato, Querétaro y Aguascalientes y, en dichos contextos, hacen referencia a los alumnos (Estrada Ruiz y Alejo López, 2018, 2019). Con un objetivo centrado en el estudiante, se encuentran estudios de caso como el de Escamilla Jaimes (2019), en un TBC del Estado de México; Razo Ponce y Estrada Ruiz (2019) y Paniagua Cortez y Alejo López (2019), en Guanajuato, y Alanís Jiménez (2020a; 2020b), centrado en los egresados de TBC de Morelos. Los resultados de estas investigaciones son un referente importante para ubicar y discutir los hallazgos derivados de la investigación. A diferencia de la línea presentada, el énfasis del presente artículo está puesto en el estudiante ubicado en un contexto social, familiar e institucional, con un enfoque cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas y dentro de un universo más amplio que contempla planteles ubicados en cinco entidades federativas.

El oficio de estudiante y el sentido de los estudios

Para conocer quiénes son los jóvenes de TBC, cómo viven la escuela y el sentido que le confieren a los estudios, se requiere en términos analíticos, abordar la subjetividad. Por ello, el estudio se ubica dentro del paradigma interpretativo (Erickson, 1989) y de manera particular, en la sociología comprensiva que tiene como función comprender el significado subjetivo de la acción social (Weber, 1964:5).

Se parte de una noción de estudiante que supera la idea administrativa de que son aquellos inscritos a una institución y, por ende, los que conforman la matrícula escolar. Si bien estar inscrito es un requisito fundamental, no se reduce a esto. Por su parte, tampoco puede pensarse al estudiante como mero usuario de un servicio educativo. Para Dubet (1994) no se trata de un rol que todos juegan por igual, sino que es un trabajo del actor para darle sentido a su quehacer y, por tanto, hay múltiples maneras de ser estudiante y sentidos conferidos a la escuela y a los estudios.[3]

Gimeno Sacristán (2003) sostiene que la idea del alumno se ha naturalizado a lo largo de la historia, y se asocia automáticamente con la del niño o adolescente, como si fuera una condición consustancial. Además de que se asume una noción homogeneizante que esconde su complejidad. Para

este autor, el alumno es una invención del adulto a la que se le asocian determinadas formas de representarlo y de tratarlo. Propone como una vía para romper con dicha noción, asumir que se trata de una condición social, contingente, cambiante y transitoria.

En la misma línea, Perrenoud (2006) considera que ser alumno es un oficio, el cual es un componente del oficio de niño o de adolescente. Destaca que el alumno es una persona que realiza un oficio a su manera, pero no se reduce a él. Desde esta perspectiva, el sentido de ser alumno no está dado de antemano y tiene que construirse en el marco de una interacción y una relación determinada. El sentido se ancla, se nutre y se negocia en un contexto escolar, familiar y cultural; además de que se construye con otros. Según Develay (1996) encontrar el sentido de la escuela significa construir un conjunto de referentes, fijar valores que permitan poner en orden el mundo del alumno y compartirlo con otros. A partir de dicho enfoque, el sentido se construye en la acción consciente del sujeto que se implica y que logra ver esa implicación. Por ello, el sentido está en el corazón de la construcción de la persona.

Otro elemento central del oficio de alumno es que se aprende, ya sea por apropiación de las representaciones sociales, por imitación o por interiorización (Perrenoud, 2006). Desde el ámbito universitario, Coulon (1997) también considera que ser estudiante es un oficio que tiene que aprenderse y que consiste en adaptarse a los códigos de enseñanza, asimilar sus rutinas y aprender a utilizar a las instituciones.

Por su parte, ser estudiante no se reduce al ámbito escolar ya que ellos son también adolescentes o jóvenes e hijos (Weiss, 2015). Desde la perspectiva de Lahire (1998), los estudiantes podrían ser considerados como sujetos plurales ya que están inmersos de manera simultánea en otros contextos, como puede ser el familiar, laboral, barrial entre otros. Dichos contextos pueden ser contradictorios y discordantes, de allí que corresponde al propio sujeto negociar y decidir su propia perspectiva. De acuerdo con Rochex (2009), es justamente en esta pluralidad de contextos en los que se constituye el proceso de subjetivación que llevan a cabo los jóvenes para construir su experiencia escolar.

Pensar a los estudiantes como sujetos plurales lleva a ampliar la mirada hacia su condición como jóvenes. En ese sentido, se parte de una noción abierta en la que se reconoce la heterogeneidad y la diversidad de las condiciones sociales, económicas y culturales de este sector. Dicha perspectiva

se aleja de las posturas generalizantes que anteponen una cierta visión hacia este grupo, ya sea desde la negatividad, en la que se destaca el carácter conflictivo o rebelde, o bien, desde esquemas románticos que lo asocian con la mejor etapa de la vida (Dayrell, 2003). Se considera a los jóvenes en su presente, no en etapa de moratoria o preparación para la vida adulta y por ello, como miembros de una generación que comparten un determinado momento histórico, pero desde lugares y condiciones distintas.

Jóvenes y estudiantes en contextos rurales

Los jóvenes que habitan los espacios rurales podrían ser considerados como sujetos sociales que construyen un modo determinado de ser y, por tanto, son diversos entre sí (Dayrell, 2003). La heterogeneidad también proviene de las diversas regiones que habitan y de las diferencias socioculturales que de allí se derivan (Pacheco Ladrón de Guevara, 2002).

En el contexto de las transformaciones de la ruralidad, Pacheco Ladrón de Guevara (2002:407) identifica como nuevas constantes de la juventud rural las siguientes características: el acceso a mayores niveles de educación formal y a información; esquemas de socialización a través de la migración; mayor acceso a la economía dineraria, disputa entre ideas religiosas y científicas en torno al cuerpo y a la sexualidad. Como constantes tradicionales, la autora menciona el aumento de los niveles de pobreza, acceso limitado a los mercados de trabajo y temprano inicio del ciclo reproductivo, en el caso de las mujeres.

Las investigaciones sobre estudiantes de bachilleratos rurales en México dan cuenta del entrecruzamiento entre el contexto familiar, escolar y laboral en el que viven estos jóvenes, destacan las condiciones precarias en las que ellos estudian y el compromiso económico y moral que sienten hacia sus familias (Auli Silva, 2018; Tapia y Weiss, 2013 y Téllez Nolasco, 2009). En lo que se refiere a los significados de lo escolar, los mismos trabajos identifican que para los estudiantes es muy importante la convivencia con sus pares, pero también muestran el esfuerzo de las mujeres por permanecer en la escuela y continuar los estudios. Ellos también buscan, a través de la escuela, superarse, “ser alguien en la vida”; mejores empleos y condiciones de vida.

En cuanto a los egresados de bachilleratos rurales, las investigaciones muestran las dificultades de los jóvenes para ingresar al nivel superior y el desempeño de trabajos precarios. Sin embargo, algunos autores como

Alanís Jiménez (2020a, 2020b) y González Apodaca (2014) destacan la valoración positiva que los jóvenes hacen sobre su escuela. Otros trabajos como el de Rosas Baños, Santiago Jiménez y Lara Rodríguez (2015) se centra en el carácter reproductor del bachillerato al propiciar el desapego de los jóvenes con los principios de la comunidad. De la Cruz Orozco (2016) enfatiza la reproducción de las desigualdades sociales de la escuela, al no cumplir con las expectativas de una vida mejor que tenían los jóvenes al ingresar a este nivel.

Perspectiva metodológica

A partir de lo señalado por los distintos autores, en el presente estudio se concibe al estudiante como joven y como sujeto activo que se encuentra inmerso en distintos contextos que lo constriñen y lo condicionan, pero que tiene capacidad de agencia y de reflexividad. Se reconoce también que el oficio de estudiante tiene que aprenderse y es un trabajo del actor darle sentido a su quehacer. Este trabajo tiene un carácter cualitativo en virtud de que permite incursionar en la perspectiva de los actores, sus puntos de vista, posicionamientos y valoraciones (Flick, 2004). El interés está centrado en los estudiantes, en la manera como aprenden el oficio; los sentidos que construyen en torno a la escuela y a los estudios, así como en los contextos en los que participan. De manera complementaria se recuperan las miradas de los docentes hacia los estudiantes.

La información se obtuvo de un estudio más amplio, elaborado por Guzmán Gómez (2018), del cual se acotó a los telebachilleratos comunitarios y a sus estudiantes. Para dar cabida a la dimensión subjetiva, el dispositivo metodológico fue la entrevista semiestructurada, misma que fue organizada por bloques temáticos referidos a los distintos contextos de participación (familiar, escolar y comunitario) y aplicada de febrero a mayo de 2017.

El universo de estudio quedó conformado por 62 estudiantes que cursaban el cuarto semestre en 12 TBC ubicados en cinco entidades federativas: Morelos, Sonora, Puebla, Veracruz y Yucatán. Para recuperar la mirada de los docentes, se utilizó la información proveniente de 47 de ellos, de los cuales 14 son también responsables de TBC. Los planteles se eligieron a partir de un modelo de casos significativos y bajo el criterio del muestreo teórico (Giménez, 2012; Flick, 2004). Se buscó dar cuenta de distintas regiones del país, contextos culturales e institucionales, sin comparar

entidades federativas. La idea es destacar las pautas generales, sin que se pretenda, con ello, establecer generalizaciones.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas; para su sistematización se utilizaron cuadros analíticos construidos a partir de los contextos de participación. En un primer nivel de análisis se identificaron las categorías principales del total de estudiantes y, en un segundo, se analizó el sentido de las narrativas en el contexto de cada plantel.

Los estudiantes, sus familias y su comunidad

La mayor parte de los alumnos que estudian el cuarto semestre de TBC tienen entre 16 y 17 años, de tal manera que han seguido trayectorias continuas desde la primaria. Muchos de ellos iniciaron en Cursos Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) o escuelas multigrado y posteriormente ingresaron a la telesecundaria de su propia comunidad. Cuando el TBC llegó a las comunidades daban cabida a jóvenes o adultos que no habían tenido oportunidad de estudiar, así como a jóvenes que reprobaron o habían sido expulsados de otras escuelas, sin embargo, al paso de los años, la población se fue regularizando y hoy en día atienden básicamente a los egresados de telesecundaria.

En la mayoría de los planteles se encuentra casi igual proporción de hombres que de mujeres, lo cual es similar a otras modalidades de bachillerato. La presencia del TBC en las propias comunidades ha favorecido el acceso de las mujeres a la educación ya que hay familias que no permiten que las hijas estudien en otra localidad por los peligros que implica el traslado. El acceso femenino al bachillerato muestra también un cambio en algunas familias rurales, con respecto a los patrones tradicionales, que suponen que las mujeres se hacen cargo solo de las labores domésticas.

Los jóvenes de bachilleratos rurales provienen de familias con altos niveles de precariedad que se dedican a las actividades agropecuarias, ganaderas, pesqueras, como empleados en localidades o ciudades cercanas, o bien, ejerciendo oficios como albañiles, carpinteros, electricistas o plomeros. La mayoría de las madres se dedican a las actividades domésticas y, algunas de ellas, a la venta de productos agrícolas. Las familias sostienen económicamente a los hijos con muchas dificultades, y los gastos propiamente escolares los cubren los estudiantes con su beca o trabajando.

La mayoría de los alumnos ingresó al TBC por la cercanía de sus casas, ya que las familias no cuentan con los recursos económicos para

pagar el traslado a las escuelas en otra localidad. Ellos lo tienen claro y al preguntarles los motivos por los que ingresaron, sus respuestas son muy contundentes: "porque era lo más cerca que había, lo más económico"; "porque me queda cerca y ya está aquí, entonces decidieron meterme aquí". En este sentido, tanto las familias como los propios jóvenes aprecian y valoran la oportunidad de estudiar. Un alumno de Yucatán resume de la siguiente manera la llegada del TBC a su comunidad: "me cayó del cielo, ni mandado a hacer".

Los estudiantes vieron la llegada del TBC como la posibilidad de una vida mejor y de continuar sus estudios. Algunos de ellos, lo vislumbran como una manera de alejarse de una vida ligada a las drogas, al consumo de alcohol, a la delincuencia o al cuidado de los hijos, como la que tienen jóvenes de su comunidad que no estudian.

Los padres de familia tienen fincadas sus expectativas en que sus hijos puedan alcanzar un nivel de vida mejor al que ellos les han podido ofrecer. Los jóvenes dan cuenta de la manera como los padres trasmiten esta idea de movilidad: "me dicen que estudie para que no sea como ellos"; "me dicen que me esfuerce para que no batalle en encontrar trabajo". De manera más directa, las familias asocian la movilidad con la posibilidad de que los hijos no tengan que trabajar en el campo, como lo expresa y comparte una alumna de Yucatán: "muchas personas me lo dicen, mucha familia me lo dice, no te quedes en el campo, que el campo es muy feo y pues tienen razón que estar en el sol no es nada bonito". También hay familias que valoran más el trabajo que los estudios de sus hijos, porque no ven tangibles los efectos de la educación.

El nivel de pobreza de los jóvenes se expresa en las dificultades que tienen para pagar las cooperaciones, comprar material escolar, el transporte y los alimentos que consumen en la escuela. Algunos docentes se han percatado de que hay alumnos que tienen una alimentación muy deficiente o que se enferman frecuentemente.

Dadas las condiciones de vulnerabilidad, gran parte de los jóvenes combina los estudios con el trabajo, algunos, y principalmente los hombres, laboran directamente en el campo o ayudan a los padres o familiares en dichas actividades, que bien pueden ser permanentes o temporales como las de siembra y cosecha. También hay casos de estudiantes, tanto hombres como mujeres, que trabajan como empleados en algún comercio, ya sea durante la semana o solamente sábado y domingo. Más allá del trabajo

remunerado, los jóvenes participan en las labores domésticas y tienen responsabilidades, además de que se hacen cargo de sus propias necesidades, tales como el lavado de ropa y del uniforme. Es muy frecuente que las mujeres, además de colaborar en la casa, apoyen en el cuidado de hermanos y familiares. En este sentido, los alumnos de TBC están siempre ocupados y con responsabilidades de tres contextos: doméstico, laboral y escolar. Un ejemplo de la combinación de labores con la escuela es lo que narra una alumna de Veracruz: "al regresar de la escuela le ayudo a mi mamá a hacer la comida a hacer el quehacer de la casa y ya prácticamente terminando todo, pues me pongo a hacer la tarea".

Los estudiantes en su totalidad cuentan con una beca, la cual tiene diferentes destinos, de acuerdo con el nivel socioeconómico de las familias.[4] Aquellos que tienen mayores niveles de precariedad la destinan por completo al sustento familiar e incluso se llegan a presentar casos en que las familias presionan a los hijos para estudiar por el interés de que reciban dicho apoyo. En otros casos, el monto de la beca se integra a los ingresos familiares, pero se deja una parte para los gastos escolares. También hay casos de alumnos que cubren con su beca el transporte, el costo del uniforme y algunos materiales, no sin dejar de lado a quienes les alcanza para comprar un teléfono celular y sus recargas, así como alguna prenda u objeto de moda.

La escolaridad de los padres de familia alcanza básicamente la primaria y solo en algunos casos la secundaria, en este sentido, los jóvenes de TBC son los primeros de las familias en cursar el bachillerato. Dado el nivel de escolaridad de los padres, no pueden ayudar a sus hijos con las tareas escolares –ni tampoco apoyarlos en la toma de decisiones–, las cuestiones relacionadas con el aprendizaje, los contenidos y las tareas les resultan ajenas. Sin embargo, no dejan de alentar a los hijos a que estudien y que le "echen ganas".

En este mismo sentido, los profesores se quejan de la poca participación de la mayoría de los padres de familia en las juntas escolares y en el desempeño educativo de sus hijos y sienten que delegan a ellos toda la responsabilidad. Una profesora de Morelos afirma:

> [las familias] No, no ayudan, están trabajando todo el tiempo. Al ver la problemática estamos tratando de que primero se comprometan con sus hijos y ya después la siguiente etapa será comprometerse con infraestructura o tareas en la prepa.

La mayoría de los alumnos vive en la propia localidad en la que se encuentra la escuela o en comunidades cercanas; se trasladan caminando, en bicicleta o en algún transporte colectivo. Esta cercanía hace que los vínculos entre la casa y la escuela sean muy estrechos. De la misma manera, entre ellos se conocen desde pequeños y han tenido trayectorias escolares compartidas. Los lazos familiares son también frecuentes, de tal manera que conviven hermanos y primos, dentro y fuera de la escuela. Los jóvenes que llegan de otras localidades son bien aceptados por el grupo y se integran a las actividades escolares y sociales.

Desde la mirada de los docentes, es frecuente que los estudiantes de TBC tengan problemas personales y familiares graves. Destacan el consumo del alcohol que, desde su punto de vista, es producto de las costumbres de la comunidad. Les preocupa también el consumo de drogas, aunque los estudiantes lo expresan de modo más velado. Los docentes ubican también como problema los embarazos a temprana edad que si bien forman parte de las costumbres de la comunidad muchas veces son causa de abandono escolar.

Los jóvenes disponen de poco tiempo libre y solo los fines de semana pueden tener momentos de entretenimiento que ocupan para jugar futbol, beber con los amigos, escuchar música, cantar, ver a su novio o novia, asistir a alguna fiesta, dar una vuelta por el kiosco del pueblo, paseos a la playa, al río, al monte, según sea la región. Por lo regular, a los jóvenes les gusta su comunidad, aprecian la tranquilidad y encuentran ventajas con respecto a las ciudades a las que asocian con el ruido, la contaminación y, sobre todo, la delincuencia. Sin embargo, también hay quienes tienen ambivalencias con lo que pueden ofrecer las ciudades. Así lo expresa una alumna de Sonora cuando se le pregunta si le gusta su comunidad.

> A veces sí, porque es chiquita y hay confianza de que me dejen salir a cualquier lugar sin peligrar de que pase algo, nos roben o algo. Y a veces no, porque no hay ni una red y no puedes hablar por teléfono y no tienes casi nada… solo mucho aburrimiento, no hay lugares a dónde salir, casi nada de eso. Entonces, a veces sí, a veces no. Cuando hay fiestas sí [risas].

La mayoría de los jóvenes de TBC se encuentran conectados a las redes sociales, principalmente *Facebook* e *Instagram* y se comunican también por *WhatsApp.* Ellos buscan la manera de comprar su celular y pagar las

recargas, de visitar un cibercafé o acceder a espacios de wi fi libre, lo importante para ellos es tomar fotos y entretenerse.

Para los miembros de las comunidades, la llegada del TBC ha sido muy importante y se sienten orgullosos de contar con un bachillerato, en algunas partes les han llegado a llamar "la máxima casa de estudios". Esta importancia se muestra en la participación de los TBC en las actividades cívicas, tales como desfiles u homenajes, así como en las fiestas locales, además de campañas de mejoramiento de la comunidad como es el caso de actividades de limpieza, salud, reforestación y/o de proyectos comunitarios que emprenden los alumnos como parte del currículum de TBC.

La relación entre escuela y comunidad es recíproca ya que los TBC también requieren del apoyo de las autoridades para el sostén de sus planteles, concretamente para insumos de limpieza o papelería, equipos, instalaciones, mantenimiento o pago de algún maestro.

La escuela, el sentido de los estudios y sus maestros

Ante una modalidad emergente como el TBC, tanto los responsables de plantel como los docentes tienen el trabajo de darle formalidad y presencia al bachillerato frente a los estudiantes, padres de familia y la comunidad. En este contexto, los referentes más inmediatos son los de la secundaria, por ello, para los jóvenes la transición al bachillerato no representa grandes cambios, pues permanecen en el mismo plantel, con los mismos compañeros y casi con las mismas reglas. Lo que cambia son los horarios, los maestros, las asignaturas y el uniforme que portan.

La falta de plantel de los TBC ha llevado a la necesidad de que las telesecundarias tengan que compartir por las tardes el espacio. Este hecho ha generado conflictos ya que los directores de estas escuelas se asumen como los dueños y culpan a los alumnos de TBC de dañar el mobiliario y las instalaciones. Bajo la misma lógica, los directores de las telesecundarias solo permiten al TBC utilizar una parte de la escuela; no tienen espacio para la dirección y mucho menos para sala de cómputo, laboratorios o bibliotecas y se niega el acceso a la señal de internet. Los estudiantes se sienten molestos y desean tener una escuela propia, tal y como lo sostiene un joven de Yucatán:

> [...] el telebachillerato es excelente, pero en esta escuela pues se siente un poco incómodo porque no es de nosotros, no es de la escuela propia porque si hay

> cosas aquí el director viene, hace junta y dice que nosotros hemos agarrado algo de ellos, y cosa que en un año nosotros estamos estudiando, año y medio ahorita estudiando aquí, jamás hemos tocado nada de esa escuela, pero ellos llegan piensan de que pues hemos tocado algo. […] tener una escuela es lo que hace falta para sentirse bien, sentir de que llegas y que nadie te puede venir a decir que no toques o no agarres algo porque no es tuyo; [tener] salones, mesas, sillas, internet, eso, cancha para que igual haya deporte y todo eso.

En términos simbólicos, la situación descrita hace sentir a los estudiantes sin escuela y, por tanto, sin un referente espacial a partir del cual puedan fortalecer su propia identidad. Ante los problemas suscitados, algunos TBC han gestionado nuevos espacios, remodelado oficinas en desuso o espacios públicos que las autoridades locales han puesto a su disposición. Esta tarea no es fácil como narra un responsable de plantel de Veracruz:

> Las instalaciones estaban pésimas. No tenían puertas ni ventanas, los salones de arriba, se les tuvo que poner herrería, se repararon por dentro y se pintaron. Además de que hay unas escaleras de este lado que como que la barda, no es barandal, es una barda que ya se estaba yendo del otro lado, le tuvimos que poner una cadena por seguridad de los estudiantes. Los baños no servían, se repararon.

En otros casos, son las propias comunidades, en colaboración con los responsables y docentes, quienes han construido sus propias escuelas.

En general, tanto las telesecundarias como los espacios adaptados presentan fallas o carecen de servicios básicos como agua, luz e internet y no cuentan con el mobiliario ni con el equipo de cómputo adecuado. Dado su escaso presupuesto, no les alcanza para comprar los insumos necesarios para la papelería, la limpieza y el mantenimiento de los planteles. Ante estas carencias, se solicitan cooperaciones a los padres de familia, así como la participación en actividades como rifas, kermeses y ferias para generar fondos para la escuela. Los estudiantes participan también activamente en actividades de recaudación y se encargan de la limpieza del plantel.

El hecho de que el TBC se imparta por las tardes en la mayoría de los planteles, no es del agrado de los padres de familia, sobre todo, por el clima de inseguridad que se vive en muchas localidades y por las dificultades para el transporte. Ante dicha situación, se ha tenido que acortar la

jornada escolar a cinco horas y salir de la escuela antes de que oscurezca. Los alumnos lo viven de otra manera y ellos finalmente se adaptan a las circunstancias. A muchos les ha permitido trabajar por las mañanas o levantarse más tarde.

A los jóvenes de TBC les gusta asistir a la escuela y abrirse nuevos espacios entre las labores domésticas y el trabajo. Uno de los atractivos es la sociabilidad, esto es, la posibilidad de estar con sus amigos, que con entusiasmo exclaman frases como las siguientes: "los compañeros son muy divertidos"; "me llevo bien con mis amigos" y "tenemos los mismos gustos".

En general, los alumnos se llevan bien entre ellos, no sin negar que se llegan a dar problemas y rivalidades. Al ser grupos reducidos tienen una convivencia estrecha y realizan muchas actividades juntos, así como están informados de sus propios compañeros por su actividad en redes sociales. Según los jóvenes, siempre hay preferencias, "mejores amigos" y "grupitos". Esta dinámica la expresa un joven de Puebla:

> Con los compañeros es como que… por ejemplo el salón está dividido en cuatro equipos, está donde yo estoy, bueno, son cuatro. Últimamente nos hemos estado llevando ya mucho mejor, pero lo que era en primero y segundo semestre fatal, la verdad. No había convivencia para todo, cuando era hacer algo sí nos organizábamos, pero a la hora del recreo a hacer tareas ya sabíamos "yo soy con ellos" y ya, y en el momento de hacer el trabajo era como mucha rivalidad, mucha envidia.

Frecuentemente tanto docentes como estudiantes se refieren a la tendencia a formarse grupos exclusivamente de hombres o de mujeres. Las mujeres muestran una mirada particular, señala una alumna de Yucatán:

> Dentro del salón bien; siempre entre las mujeres nos tratamos con respeto, pero con los varones ahí ya no entonces porque son muy… son muy pesados… nosotros les llamamos puercos porque faltan al respeto, hay veces hasta a las maestras y como que no nos gusta.

En el mismo tenor, una joven de Sonora asevera:

> […] la mayoría de los hombres son como si les valiera más, más desmadrosos, los hombres sí. Las mujeres sí somos más calmadas… como que no les im-

> porta… del salón son más las mujeres que quieren seguir estudiando que los hombres […]

Además de las faltas de respeto mencionadas, no se identificaron casos graves de acoso, violencia o maltrato entre compañeros, aunque no se sabe si es porque dichas prácticas se ocultaron en las entrevistas, están naturalizadas, no existen, o se dan de manera velada.

La mayoría de los TBC se rigen por reglamentos escolares o, por lo menos, se manejan algunas reglas de comportamiento propias como las que se refieren al uso de uniforme y a los horarios. Se puede afirmar que las regulaciones no distan mucho de las que se practican en las secundarias, sin embargo, son los recursos con los que cuentan los responsables de plantel para darle formalidad al bachillerato.

En relación con el uniforme escolar, se trata de una medida que pretende atenuar las diferencias sociales y facilitar el uso diario, además de que sirve como forma de distinción de los jóvenes en las localidades y como un elemento de identidad. La mayor parte de los estudiantes acepta sin problema su uso, pero también hay quienes no lo portan, le hacen adaptaciones personales, o incluyen alguna otra prenda. Asimismo, hay planteles que prohíben expresiones juveniles como el cabello teñido, ciertos peinados, el uso excesivo de maquillaje o de *piercing*. En estos casos, el rechazo a las prohibiciones por parte de los alumnos es contundente.

Algunos planteles operan con "puertas abiertas" y los jóvenes tienen libertad de entrar y salir cuando quieren, sin embargo, por motivos de seguridad o de control, otros mantienen la puerta cerrada durante la jornada escolar. En aras de evitar el ausentismo, la reprobación o el abandono escolar, los profesores mantienen una relación estrecha con los padres de familia, cuentan con sus números telefónicos o saben dónde viven para notificar algún problema o tratar de encontrar una solución. Una responsable de plantel de Morelos narra cuando detecta algún problema:

> Que si faltaron o ya tienen tres inasistencias pues comunicarse con ellos para ver qué está pasando […] ahorita como son poquitos sí hay la oportunidad de que por teléfono –oye y qué pasó, señora su hijo no está viniendo– porque sí estamos teniendo esa vinculación todavía que pareciera como de secundaria, primaria con ellos de estar con los papás.

A partir de esta práctica los docentes buscan contar con el apoyo de los padres y compartir una de tantas responsabilidades que tienen frente al plantel. Si bien es comprensible la lógica de los docentes, al involucrar a las familias no se promueve la autonomía de los jóvenes.

De manera explícita, no se cuenta con canales o vías de participación de los jóvenes en la vida escolar, muchas veces se da más cabida a las sugerencias y decisiones de los padres de familia que a los propios estudiantes. A ellos solo se les consulta para cuestiones muy precisas como las celebraciones, fiestas o paseos. A diferencia de otras modalidades de bachillerato, en el modelo de TBC no se imparten actividades deportivas ni artísticas, que son justamente a través de las cuales los jóvenes podrían dar cabida a sus intereses y a la expresión de su creatividad.

En el ámbito escolar, los profesores destacan como problemas el ausentismo, la reprobación y el abandono escolar, los que atribuyen a las cargas laborales de los jóvenes, sobre todo en temporadas de siembra y de cosecha; a los casamientos y embarazos, así como a las condiciones económicas de las familias que no pueden sostener los estudios y que requieren que los hijos trabajen fuera de la localidad. También destacan el bajo nivel académico con el que llegan los estudiantes al TBC y, desde su punto de vista, no cuentan con las bases suficientes para nuevos aprendizajes. De esta manera expresa su desconcierto una profesora de Sonora:

> La comprensión lectora, o sea súper básico, un vocabulario muy pobre, no manejan... una ortografía también muy deficiente muy básica [...] hay alumnos que sí sorprende que estén aquí, sinceramente no entiendo, no digo secundaria, de primaria, cómo es que pasa de un grado a otro, si estoy viendo yo cómo me está redactando un problema de matemáticas.

Los mismos jóvenes reconocen numerosas fallas en su trayectoria, que en la primaria aprendieron solo lo básico y en la telesecundaria repetían, muchas veces, lo aprendido en la primaria, de tal manera que los estudiantes van acumulando desventajas a lo largo de sus trayectorias académicas. Por tal razón, los profesores consideran que los planes de estudio no son adecuados para el nivel académico de los jóvenes ni para sus condiciones y, por ello, tienen que adaptarlos y cubrir las deficiencias con las que llegan.

En cuanto al sentido que los estudiantes le confieren a los estudios, se distinguen dos grupos, por una parte, quienes no tienen interés, ellos se refieren a las distintas materias y actividades con indiferencia, no recuerdan ni las asignaturas que han cursado y mucho menos los contenidos. Las clases les aburren y no les gusta hacer la tarea, sin embargo, permanecen en la escuela para recibir una beca, ver a sus amigos, salir de su casa y pasar el rato. Se trata en muchos casos de alumnos que tienen necesidad de recibir una beca o están presionados por sus familias para no abandonar la escuela. O bien, llegaron muy rezagados, de tal manera que no tienen las bases suficientes para comprender ni tampoco los apoyos necesarios para revertir las deficiencias. La tercera posibilidad es que simplemente no les gusta estudiar.

El segundo grupo está conformado por estudiantes para quienes el sentido de los estudios se finca en la posibilidad de continuar la escolarización y cambiar su vida. Si bien se les dificulta aprender, hacen su mejor esfuerzo para cumplir con las tareas y participar en las actividades escolares. Tienen sus preferencias en algunas materias, descubrieron que tienen alguna habilidad o, por lo menos, hablan con asombro de lo que aprendieron o les gustó.

En general, a los jóvenes del TBC les atraen las actividades que los aparten de la rutina, especialmente cuando salen del aula o hacen actividades fuera de la escuela y mucho más, si están ligadas al conocimiento o interacción con la naturaleza. Aprecian también las actividades que promueven los libros de texto, especialmente cuando se trata de hacer obras de teatro o programas radiofónicos.

Los alumnos se refieren con cariño a sus maestros, reconocen su responsabilidad y entrega y, sobre todo, "que se preocupan" por ellos tanto en lo personal como en lo escolar. Así los describen una joven de Yucatán:

> Excelente porque ellos vienen, están aquí pendientes de lo que pasa aquí con nosotros, nos da la facilidad de que ellos nos conozcan bien y de igual conocerlos a ellos igual... en el descanso, si yo tengo algún problema me acerco a ellos [a los maestros], dejo mi descanso a un lado, pues yo me acerco a ellos a preguntarles de lo que me hace falta y ellos están ahí para decirme explicarme y hacerlo bien.

Por supuesto que los estudiantes tienen sus preferencias, reflexionan y son capaces de distinguir a los "buenos" y "malos" maestros, así como percatarse

cuando no preparan las clases o no dominan un tema. El número reducido de alumnos por grupo favorece que los maestros puedan dar seguimiento personal y apoyo cuando se necesite.

En su balance general, los alumnos encuentran que el paso por el bachillerato les ha permitido expresarse mejor, ser menos tímidos y trabajar en equipos. También mencionan que han aprendido valores y otras cosas de la vida. Una joven de Yucatán afirma:

> Pues antes no sabía que la mujer tenía más derechos, pues ahora ya sé. Conoces, sabes que como mujer tienes más oportunidades de salir adelante y no solo los hombres pueden trabajar y salir, y así, también las mujeres podemos y no solo ellos. [O, como declara otra joven también de Yucatán:] [...] cuando ya entré aquí [al TBC] como que mi mente se abrió más.

No tienen claro qué van a hacer al salir del bachillerato. Muchos hablan de "seguir estudiando" aunque no saben bien qué carrera y a cuál universidad, pero sí están conscientes de que para continuar estudiando tienen que salir de su comunidad. Saben también que dadas sus condiciones económicas esto no será fácil, pero ellos parten de la premisa de que tienen que trabajar. Algunos planean trabajar un año y ahorrar, o bien, desde el inicio estudiar y trabajar.

Otros estudiantes piensan trabajar y no consideran la posibilidad de continuar estudiando, a pesar de que les gustaría hacerlo. Algunos piensan seguir trabajando en el campo, mientras que otros tienen la expectativa de que con el certificado de bachillerato puedan conseguir un trabajo mejor. Se imaginan ejerciendo un oficio, como empleados, policías o miembros del Ejército o de la Marina. También hay quienes piensan migrar a otro estado de la república o a Estados Unidos. Muchos de ellos lamentan que el TBC no les ofrezca una formación técnica que les permita encontrar trabajo especializado. Detrás de todos estos planes está la idea de tener una vida mejor, pero también de apoyar a sus familias.

Conclusiones

Después de los primeros años de operación del TBC, se pueden identificar algunos rasgos comunes de sus estudiantes: casi igual proporción de hombres que de mujeres; provienen de familias con baja escolaridad y altos niveles de precariedad económica; algunos combinan los estudios y el trabajo y la

mayoría de las mujeres realiza labores domésticas en su casa. Llegan al TBC con deficiencias académicas que dificultan el aprendizaje, pero valoran la oportunidad de estudiar en su comunidad porque les permite contar con espacios alternativos a la casa y al trabajo. Algunos tienen expectativas de continuar estudiando y otros de obtener un mejor trabajo. Los estudiantes de TBC comparten varias características con los jóvenes de otros bachilleratos rurales documentados por Auli Silva (2018), Tapia y Weiss (2013) y Téllez Nolasco (2009), su particularidad es la asistencia a una escuela que no existía y aprender a ser estudiantes sin referentes y en condiciones de precariedad. Los rasgos comunes de los estudiantes de telebachillerato no eximen las diferencias que pueden presentarse en los distintos contextos regionales, socioculturales e institucionales.

Ante una modalidad educativa emergente, los jóvenes del TBC están abriendo camino entre los jóvenes rurales y aprendiendo el oficio de estudiante de bachillerato al que hacen referencia Perrenoud (2006) y Coulon (1997). También han empezado a imaginarse como universitarios y a pensar en nuevos caminos. En el medio rural, la asociación entre joven y estudiante no es automática y, por tanto, no está naturalizada esta condición como lo encuentra Gimeno Sacristán (2003) en otros contextos. Contar con jóvenes que llegan al bachillerato es un motivo de orgullo para las familias y las comunidades en las que se ofrece el TBC.

Los referentes con los que cuentan los estudiantes para aprender su oficio provienen básicamente de la secundaria, ya que son los primeros de sus familias y de las comunidades en alcanzar el bachillerato. De allí que se puede comprender que los jóvenes de TBC hagan cuestionamientos puntuales a algunos aspectos materiales del plantel, de su organización o de los maestros, pero no una crítica más profunda en torno a la calidad y a las condiciones de la educación que reciben.

Estos jóvenes, en tanto sujetos plurales, se construyen a sí mismos en la convergencia entre la escuela, la familia y la comunidad. Tienen lazos muy estrechos, en tanto que viven en la comunidad con la mayoría de los compañeros y tienen trayectorias escolares compartidas. Esta socialización, hasta cierto punto cerrada, se combina con la conexión a internet a la que tienen acceso gran parte de los jóvenes de TBC, que les abre una ventana hacia otros mundos.

Al igual que muchos otros estudiantes rurales, a los del telebachillerato les gusta asistir a la escuela para convivir con sus amigos (Escamilla

Jaimes, 2019; Paniagua Cortez y Alejo López, 2019; Razo Ponce y Estrada Ruiz, 2019; Auli Silva, 2018; Weiss, 2017; Tapia y Weiss, 2013 y Téllez Nolasco, 2009). La escuela es un espacio que brinda la oportunidad de sociabilidad y del despliegue de la vida juvenil (Weiss, 2015). Sin embargo, los espacios de convivencia en la escuela se encuentran muy regulados, a través de reglamentos que estipulan el uso de las instalaciones, los horarios, además de que no se cuenta con canales de participación en las decisiones de la institución.

Hay jóvenes a quienes no les gusta estudiar y asisten a la escuela solo para convivir con sus amigos, para mantener su beca o evadir los deberes familiares. Sin embargo, los hay para quienes la escuela significa la posibilidad de abrirse nuevos horizontes en la vida, ya sea para continuar los estudios o para encontrar un trabajo mejor. Ellos encuentran un sentido a los estudios y hacen su mejor esfuerzo para superar sus deficiencias académicas y cumplir con las demandas escolares. En general, tienen una valoración positiva del telebachillerato y de sus maestros ya que sienten que han aprendido no solo contenidos curriculares, sino que, al igual que lo documenta Alanís Jiménez (2020a y 2020b), ellos se sienten más seguros de sí mismos, hablan mejor en público y saben trabajar en equipo.

Con la llegada de los TBC a las comunidades, no solo los estudiantes se han generado expectativas, también las familias esperan una vida mejor para sus hijos. Dichas expectativas contrastan con el poco apoyo que reciben y el bajo presupuesto que se le asigna, lo que no permite contar con la infraestructura, equipo e insumos necesarios para que operen los planteles. Tampoco alcanza para garantizar condiciones laborales dignas para los docentes. Las condiciones de precariedad de este subsistema y sus necesidades han sido documentadas en distintos contextos (Estrada Ruiz y Alejo López, 2018, 2019 y Weiss, 2017), lo cual muestra claramente que se trata de un tipo de inclusión desigual a la EMS.

Las expectativas que han desplegado tanto las comunidades, las familias como los jóvenes merecen ser cumplidas. Se tienen que ofrecer condiciones para que puedan continuar los estudios quienes así lo deseen y una formación para el trabajo acorde con el contexto local para aquellos que busquen insertarse al mercado de trabajo.

En términos estructurales, la creación del TBC ha contribuido a la ampliación de la cobertura de la EMS. De acuerdo con un principio de equidad, no es suficiente abrir nuevos lugares en el sistema educativo, sino

brindar los apoyos necesarios para que todos los jóvenes, en tanto sujetos de derecho, puedan tener las mismas oportunidades y que no se continúen reproduciendo las mismas desigualdades sociales y educativas que finalmente llevan a la fragmentación social a la que alude Saraví (2015).

Se espera que el paso del TBC de programa federal a subsistema, que recientemente ha sido aprobado, no solo lo coloque en igualdad de condiciones, sino que se proyecte un modelo que genere las condiciones óptimas para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje de acuerdo con las necesidades de las comunidades, de los planteles y de los estudiantes. El telebachillerato tiene un gran potencial por el público al que atiende, por sus grupos reducidos, el componente comunitario y el contacto con la naturaleza. La EMS al ser obligatoria tiene que crecer y dar cabida a los jóvenes que aún no han podido incorporarse. Tiene que fortalecerse como un sistema educativo y diverso que acoja a una multiplicidad de públicos, pero todos ellos en calidad de iguales.

Notas

[1] En el sexenio 2012-2018 se estableció como meta alcanzar 80% de la cobertura al final del periodo y 100% para el año 2021 (H. Congreso de la Unión, 2013).

[2] El TBC es un modelo escolarizado y presencial que se rige por el currículum del bachillerato general, las asignaturas se organizan en tres áreas: Matemáticas y Ciencias Experimentales; Ciencias Sociales y Humanidades y Comunicación. La formación para el trabajo se cubre con asignaturas de Desarrollo comunitario. Se trabaja con libros de texto gratuitos para todas las asignaturas. Los docentes tienen contratos por honorarios de 20 horas semanales y los responsables de plantel tienen 10 horas adicionales.

[3] En este estudio se utilizan como categorías genéricas las de estudiantes, jóvenes y alumnos, que incluyen tanto a hombres como a mujeres sin menoscabo de género.

[4] Las becas recibidas formaban parte del Programa de Inclusión Social Prospera que se dirigía a las familias con altos niveles de precariedad que tuvieran hijos estudiando en niveles básico y medio superior. El monto recibido en promedio era de 990 pesos mensuales, equivalente aproximadamente a 55 dólares (Secretaría de Bienestar, 2017).

Referencias

Alanís Jiménez, José Francisco (2020a). "Capacidades para la agencia en egresados de telebachillerato comunitario", *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*. núm. 55, e 1084. Disponible en: https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1084/1307 (consultado: 29 de julio 2020)

Alanís Jiménez, José Francisco (2020b). "Egresados de Telebachillerato Comunitario y su capacidad de aspiración", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 50, núm. 2, pp. 165-194. Disponible en: https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/60

Auli Silva, Jairo Iván (2018). *Escolaridad y trabajo de jóvenes rurales. Un estudio etnográfico en San Juan Coyula, Oaxaca,* tesis de maestría en Ciencias con especialidad en Educación, Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Ávila Sánchez, Héctor (coord.) (2015). *La ciudad en el campo. Expresiones regionales en México*, Cuernavaca: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Universidad Nacional Autónoma de México.

Coulon, Alain (1997). *Le métier d'étudiant. Léntrée dans la vie universitaire*, París: Presses Universitaires de France.

Dayrell, Juarez (2003). "O jovem como sujeito social", *Revista Brasileira de Educação,* núm. 24, pp. 40-52. DOI: 10.1590/S1413-24782003000300004

De la Cruz Orozco, Ivania (2016). "Beneficios esperados de la educación media superior en comunidades rurales", *Sinéctica*, núm. 46. Disponible en: https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/596

Develay, Michel (1996). *Donner du sens á l'école. Issy-les-Molineaux*, París: ESF éditeur.

Dubet, François (1994). "Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse", *Revue Francais de Sociologie*, núm. 35, pp. 511-532. Disponible en: https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1994_num_35_4_4353

Erickson, Frederick (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza", en M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona: Paidós, pp. 195-302.

Escamilla-Jaimes, Iraís (2019). "Telebachillerato comunitario: de un modelo de cobertura de la educación media superior hacia un modelo sociocivil desde una política de juventud", en M. J. Estrada Ruiz y S. J. Alejo López (coords.), *El telebachillerato comunitario. De la cobertura a la búsqueda de equidad*, Ciudad de México: Universidad de Guanajuato/Colofón, pp. 117-149.

Estrada Ruiz, Marcos Jacobo y Alejo López, Sergio Jacinto (coords.) (2018). *Caracterización e impacto de los telebachilleratos comunitarios en Guanajuato*, Ciudad de México: Universidad de Guanajuato/Colofón.

Estrada Ruiz, Marcos Jacobo y Alejo López, Sergio Jacinto (coords.) (2019). *El telebachillerato comunitario. De la cobertura a la búsqueda de equidad*, Ciudad de México: Universidad de Guanajuato/Colofón.

Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.

Giménez, Gilberto (2012). "El problema de la generalización en los estudios de caso", *Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 7, núm. 13.

Gimeno Sacristán, José (2003). *El alumno como invención*, Madrid: Ediciones Morata.

González Apodaca, Erica (2014). "Identidad etno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato Ayuujk", *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* vol. 19, núm. 63, octubre-diciembre, pp. 1141-1173. Disponible en: https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/223/223

Guzmán Gómez, Carlota (2017). "Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios", *Revista de Educación Superior*, vol. 46, núm. 182, abril-junio, pp. 71-87. Disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276017300286

Guzmán Gómez, Carlota (2018). *Avances y dificultades en la implementación del marco curricular común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Guzmán Gómez, Carlota y Saucedo Ramos, Claudia (coords.) (2007). *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*, Ciudad de México-Barcelona: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Facultad de Estudios Superiores Iztacala-Universidad Nacional Autónoma de México/Pomares.

H. Congreso de la Unión (2013). "Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018", *Diario Oficial*, 20 de mayo. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013

H. Congreso de la Unión (2019). "Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa", *Diario Oficial*, 30 de septiembre. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019

Hewitt de Alcántara, Cynthia (2007). "Ensayo sobre los obstáculos al desarrollo rural en México. Retrospectiva y prospectiva", *Desacatos*, núm. 25, pp. 79-100. Disponible en: https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/570

INEE (2011). *La educación media superior en México,* Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Kay, Cristóbal (2009) "Estudios rurales en América Latina en el período de la globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad?", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 71, núm. 4, pp. 607-645. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032009000400001

Lahire, Bernard (1998). *L'homme pluriel. Les resorts de l'action*, París: Nathan.

Maldonado, Salvador (2012). "Drogas, violencia y militarización en el México rural. El caso de Michoacán", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 74, núm. 1. Disponible en: http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/29532

Medrano Camacho, Verónica (2019). "Los telebachilleratos comunitarios en México", en M. J. Estrada Ruiz y S. J. Alejo López (coords.), *El telebachillerato comunitario. De la cobertura a la búsqueda de equidad*, Ciudad de México: Universidad de Guanajuato/Colofón, pp. 21-46.

Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes (2002). "Los jóvenes rurales en México", en Instituto Mexicano de la Juventud (ed.), *Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de la Juventud 2000*, Ciudad de México: Instituto Mexicano de la Juventud, pp. 417-450.

Paniagua Cortez, Salud y Alejo López, Sergio Jacinto (2019). "Los jóvenes de los telebachilleratos comunitarios: sentidos e impactos de la escuela", en M. J. Estrada

Ruiz y S. J. Alejo López (coords.) *El telebachillerato comunitario. De la cobertura a la búsqueda de equidad,* Ciudad de México: Universidad de Guanajuato/Colofón, pp. 183-202.

Perrenoud, Philippe (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar,* Madrid: Editorial Popular.

Razo Ponce, Fernanda Berenice y Estrada Ruiz, Marcos Jacobo (2019). "Los telebachilleratos comunitarios desde la perspectiva juvenil: sociabilidad y ¿nuevas oportunidades?", en M. J. Estrada Ruiz y S. J. Alejo López (coords.), *El telebachillerato comunitario. De la cobertura a la búsqueda de equidad*. Ciudad de México: Universidad de Guanajuato/Colofón, pp. 153-182.

Rochex, Jean-Yves (2009). "Expérience scolaire et procés de subjectivation", *Le francais aujourd'hui*, núm. 166, p. 21-32. Disponible en: http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-3-page-21.htm

Rosas Baños, Mara; Santiago Jiménez, María Evelinda y Lara Rodríguez, Ruth (2015). "Educación y reproducción de sociedades no capitalistas. El caso de alumnos de telebachillerato", *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 149, pp. 94-109. Disponible en: http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/53124

Saraví, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad,* Ciudad de México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-México/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Secretaría de Bienestar (2017). *Prospera Programa de Inclusión Social*, Ciudad de México: Secretaría de Bienestar. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/206673/MONTOS_MENSUALES_PRIMER_SEMESTRE_2017.pdf (consultado: 8 de septiembre 2020).

SEP-SEMS-DGB (2018). *Adopción del modelo educativo para la educación obligatoria en el Telebachillerato Comunitario*. *Documento Base.* Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior-Dirección General de Bachillerato. Disponible en: https://www.dgb.sep.gob.mx/servicioseducativos/telebachillerato/normatividad/Documento-base-2018.pdf

SEP-SEMS-DGB (2020). *Telebachillerato comunitario*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior-Dirección General de Bachillerato. Disponible en: http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/telebachilleratos (consultado: 2 de septiembre 2020).

Tapia, Guillermo y Weiss, Eduardo (2013). "Escuela, trabajo y familia. Perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.18, núm. 59, pp. 1165-1188. Disponible en: https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/284/284

Téllez Nolasco, Norma Guadalupe (2009). *Jóvenes en el margen de la realización, la resistencia y la exclusión: Contextos sociales y horizontes de futuro,* tesis de maestría en Investigación Educativa, Veracruz: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Weber, Max (1964). "Conceptos sociológicos fundamentales", en M. Weber, *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. Disponible en: https://sociologia1unpsjb.files.wordpress.com/2008/03/weber-economia-y-sociedad.pdf

Weiss, Eduardo (2015). "Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachilleratos en México", *Educação e Pesquisa*, vol. 41, núm. especial, pp. 1257-1272. DOI: 10.1590/S1517-9702201508144889.

Weiss, Eduardo (2017). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados,* Cuaderno de Investigación 47, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Artículo recibido: 21 de septiembre de 2020
Dictaminado: 20 de octubre de 2020
Segunda versión: 6 de noviembre de 2020
Aceptado: 10 de noviembre de 2020