

REVISTA SABERES EDUCATIVOS

Nº 13, JULIO-DICIEMBRE 2024, PP. 1-27

DOI. <https://doi.org/10.5354/24525014.2024.73622>

ISSN 24525014

LA DECISIÓN DE LAS JUVENTUDES DEL MUNICIPIO DE TEHUITZINGO DE CURSAR EL NIVEL MEDIO SUPERIOR CONSIDERANDO LA ESCASA Y PRECARIA OFERTA EDUCATIVA

THE DECISION OF THE YOUTH OF THE MUNICIPALITY OF TEHUITZINGO DE TAKE THE UPPER MIDDLE LEVEL CONSIDERING THE SHORTAGE AND PRECARIOUS EDUCATIONAL OFFER

Margarita Martínez Martínez

Centro de Investigación y Estudios Avanzados de Instituto Politécnico

Resumen

Este artículo presenta un esquema general de la historia de la Educación Media Superior (EMS) en México. En este panorama histórico se identifican tres etapas de expansión de la EMS, a las que se les denomina 'oleadas de masificación'. En cada una de estas etapas se destacan los acontecimientos más importantes que marcaron el rumbo de este nivel educativo, los cuales ofrecen elementos para observar la centralización de este servicio en las ciudades y el descuido de los territorios rurales, a pesar de que las políticas educativas establecen que la educación de este nivel será gratuita y obligatoria para todos/as. Este recuento histórico permite señalar las características de la EMS que se ofrece en territorios rurales y

marginales, tomando como ejemplo el Municipio de Tehuiztzingo para mostrar la precariedad del servicio educativo, los múltiples obstáculos que enfrentan los/as jóvenes que habitan este territorio para acceder a él y los escenarios que se generan en torno a la decisión de ingresar o no a la EMS. En primer lugar, se presenta una investigación documental que incluye una exhaustiva revisión bibliográfica y, en segundo lugar, la información recabada durante el trabajo de campo a distancia y presencial, que integra diferentes tipos de entrevistas (por Messenger, por teléfono y presencial).

Palabras clave: Educación Media Superior, políticas educativas, jóvenes rurales, municipio de Tehuiztzingo.

ABSTRACT

This article presents a general outline of the history of High School (EMS in Spanish) in Mexico. This historical overview identifies three stages of EMS expansion, which are referred to as "waves of massification". In each of these stages, the most important events that marked the course of this educational level are highlighted, which offer elements to observe the centralization of this service in the cities and the neglect of rural territories, even though educational policies establish that education at this level will be free and compulsory for all. This historical account allows us to point out the characteristics of the EMS offered in rural and marginal territories and the Municipality of Tehuiztzingo is taken as an example in order to show the precariousness of the educational service, the multiple obstacles faced by the young people who live in this territory to access it and the scenarios that are generated around the decision of whether or not to enter the EMS. In the first place, documentary research is presented that includes an exhaustive review of bibliography and secondly, the information gathered during the distance and face-to-face fieldwork that integrates different types of interviews (by Messenger, by telephone and face-to-face).

Keywords: High School, educational policies, rural youth, municipality of Tehuiztzingo.

En el proceso de masificación de la Educación Media Superior (EMS) en México es posible identificar tres etapas que llamaremos “oleadas de masificación”. En cada una de estas podemos distinguir eventos significativos que transcurrieron durante la consolidación de la EMS: leyes de educación, cambios curriculares, reformas educativas, modificaciones constitucionales, la firma de la obligatoriedad de la EMS, las excepciones en el servicio educativo del nivel. La consideración de estos eventos permite reconocer la centralización de este servicio educativo en las urbes, así como las condiciones en que se fue atendiendo el servicio educativo del nivel en el ámbito rural. Dada la extensión del territorio nacional y lo inaccesible de ciertos territorios, se empezó a trabajar en ellos a cuentagotas, por lo que, actualmente, a pesar de la firma de la obligatoriedad del nivel, no se ha logrado cubrir el servicio en territorios rurales, marginales y periféricos.

Para abordar el tema de la EMS, su consolidación, la cobertura y las implicaciones que tiene en territorios rurales acceder a ella, en primer lugar, se enuncian las teorías y categorías que permitieron el análisis del referente empírico recuperado en el trabajo de campo y se señala el proceder metodológico que se siguió para realizar esta investigación y mostrar los hallazgos obtenidos. En segundo lugar, se caracteriza el municipio de Tehuitzingo, ubicado en el estado de Puebla, que es donde se llevó a cabo esta investigación. Se describe la precaria oferta educativa del nivel, así como el impacto que esto tiene en la decisión de los y las jóvenes que habitan este territorio, de cursar o no el Nivel Medio Superior (NMS). Finalmente, se presenta una lista de los motivos por los cuales los y las jóvenes que habitan el municipio de Tehuitzingo se matriculan en el NMS y se identifican los principales obstáculos por los cuales no ingresan a este nivel educativo, así como ejemplos de posibles escenarios que viven los y las jóvenes ante esta decisión.

Perspectiva teórica

Teniendo en cuenta las teorías y categorías intermedias (Merton, 1964), se trabajó el concepto de ‘derecho a la educación’ desde la perspectiva referencial, esto es, tomado de documentos oficiales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 1948) y la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2012); el concepto de ‘territorio’ (Sosa, 2012), por las características

del contexto donde se desarrolló esta investigación; el concepto de 'juventud' (Rodríguez, 2019), por la etapa etaria que debería priorizar la administración pública para impartir el servicio educativo de este nivel; y la teoría del DBO (Hedström, 2006), que nos permitió analizar el referente empírico y posibilitó la caracterización de los escenarios que se gestan respecto a por qué los y las jóvenes del municipio deciden o no matricularse en el NMS.

Las Teorías de Alcance Intermedio (TAI)

Estas teorías no pretenden explicar todos los fenómenos de interés sociológico sino que tratan aspectos delimitados de los fenómenos sociales, comenzando con una idea inicial sencilla, y no se plantean como una respuesta inmediata a las ideas derivadas de teorías generales o macro-teorías. Merton (1964) señala que

Las teorías intermedias [se encuentran] entre esas hipótesis de trabajo menores, pero necesarias que se producen abundantemente durante las rutinas diarias de la investigación, y los esfuerzos sistemáticos totalizadores por desarrollar una teoría unificada que explique todas las uniformidades observadas de la conducta, la organización y los cambios sociales (p.56).

Se trata de teorías que posibilitan una confirmación empírica que permite superar el problema de la separación entre lo macro y lo micro, entre el afán generalizador y el ejercicio meramente descriptivo.

El derecho a la educación

Desde el ámbito internacional, observamos que el derecho a la educación se posiciona en el número 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ahí se enuncia lo siguiente:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (DUDH, 1948)

En el plano nacional, el derecho a la educación se posiciona en el artículo 3° de la Constitución Política, el cual fue modificado en el año 2012, en el que se decretó la obligatoriedad del NMS y se consolidó como parte de la educación obligatoria. En el mismo documento se señala al Estado como responsable de impartir este y otros niveles educativos a nivel nacional, que anteceden a la EMS:

Artículo 3°. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la *media superior serán obligatorias*. (DOF, 2019).

Observamos que en el plano internacional se plantea la educación elemental como base para la población en general, pero, además, se le asigna a actores como los padres y madres de familia o tutores/as un papel fundamental, de acuerdo con su cultura y su perspectiva de vida, en la determinación del tipo de educación que recibirán sus hijos e hijas, sin unificar el tipo de saberes que se debe enseñar en todas las partes del mundo, pues eso depende de factores políticos, sociales y culturales.

En el plano nacional no hay mucha diferencia, ya que la educación básica también se considera fundamental y se han empleado grandes esfuerzos para lograr la cobertura total, sin que esto sea un hecho aún, pues la educación preescolar ha alcanzado una cobertura del 66.5%, la educación primaria del 96.1 %, la educación secundaria del 91% y la Educación Media Superior del 68.5% (SEP, 2023). El Estado ha legislado para ampliar la educación obligatoria, sin que se haya logrado cubrir el servicio educativo a nivel nacional.

Una garantía de la obligatoriedad es la gratuidad, lo que significa que la administración pública tendrá que generar las condiciones (instituciones públicas y todos los elementos que conlleva) para que todas las personas puedan acceder a este derecho. No obstante, existen otras alternativas como la educación privada de diferentes tipos, que no es el tema de esta investigación, pero que estamos conscientes de que tiene una matrícula importante a nivel nacional.

Territorio

En términos amplios, el territorio ha sido estudiado desde distintos ejes (desde la geografía, la economía, la sociología, la política, entre otros). Según la RAE (s/f.), la palabra 'territorio' hace referencia a una extensión de tierra que pertenece a un Estado, provincia u otro tipo de división política, sin embargo, distintos autores y autoras que han escrito sobre el tema hacen hincapié en lo complejo que es este concepto dado que va más allá de la división política.

El territorio se puede entender como

(...) la articulación de un conjunto de relaciones sociales entre múltiples y variados actores, que se expresan en acuerdos, competencias, negociaciones o conflictos asentados en proyectos territoriales, territorializados o "desterritorializados", y que son de distinto tipo: sociales, étnicos, empresariales, partidarios, militares, etc. (Sosa, 2012)

Entonces, cuando hablamos de territorio, nos podemos referir a una extensión de tierra, delimitada geográficamente, pero atravesada por ámbitos culturales que dan cuenta de la configuración de una historia vivida por sujetos con agencia, organizados políticamente, inmersos en procesos económicos que sostienen la lógica de sus vidas.

En esa categoría de territorio insertamos al municipio de Tehuiztingo, un espacio delimitado geográficamente, compuesto por 33 localidades, que nos permite observar sus estructuras locales de gobierno y las relaciones con las autoridades locales inmediatas e intermedias, así como diversas manifestaciones culturales: tradiciones, creencias, fiestas, rutinas, actividades económicas como la ganadería, la agricultura y la migración.

Considerando que dentro de esta estructura están imbricadas diversas problemáticas de distinta índole, salud, vivienda, servicios,

transporte, centramos nuestra atención en el servicio educativo, que es el punto medular de esta investigación, y nos enfocamos en la escasa oferta del NMS en cuatro localidades con cinco instituciones diferenciadas entre sí, dada la cantidad de recursos humanos y materiales con los que cuentan.

Juventud

En las últimas décadas se ha puesto énfasis en legislar a favor de esta etapa de la vida, aun cuando no existe una definición universal para este concepto que tiene fundamentos biológicos y sociales. La juventud se ubica en distintos rangos de edad, según cada país u organización. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023), por ejemplo, considera jóvenes a las personas de entre 15 y 24 años; la Organización de Naciones Unidas (ONU) define a los jóvenes como las personas de 15 a 24 años; para México, en la época actual y según el Instituto de la Juventud (INJUVE), el rango de edad que abarca la etapa de la juventud comprende desde los 12 hasta los 29 años.

Este concepto fue fundamental para nuestro análisis pues, aunque el derecho a la educación debería estar garantizado para la población en general, la etapa etaria que se prioriza en la universalización de la EMS es la que va de los 15 a los 17 años.

Cabe destacar que las juventudes que analizamos son rurales. La definición de juventud rural alude a un periodo de vida (poco claro), un rango de edad y un vínculo con el ámbito rural (Hendel, 2018), sin embargo, es preciso tener en cuenta que, como señala Rodríguez-Brito (2019) no hay un solo tipo de joven rural.

En México, los jóvenes rurales son un grupo poblacional muy heterogéneo. Aunque no es posible hablar de un joven rural tipo, se puede hablar de algunas tendencias que los caracterizan, abandonan la escuela mucho más tempranamente que los jóvenes urbanos, su inserción temprana en el mercado laboral, la vida en pareja o el primer hijo mucho antes que sus pares urbanos. (p.4)

Por ello, es importante caracterizar a los y las jóvenes del municipio de Tehuiztzingo, jóvenes heterogéneos/as, vinculados/as al ámbito rural. Muchos/as de ellos/as se incorporan a temprana edad al trabajo (remunerado o no) y, además, esas actividades se pueden dividir

por roles de género: los varones se involucran principalmente en la agricultura, la ganadería, como ayudantes de albañil, acarreadores de agua y migrantes en su modalidad de migración jornalera o definitiva; las mujeres se ocupan de los quehaceres domésticos y de hacer tortillas, atienden el cuidado de adultos/as mayores o niños/as (hijos/as, hermanos/as menores o sobrinos/as), el cuidado de ganado (chivos, vacas), o trabajan en comercios locales dentro o fuera de su localidad. Las mujeres también migran, pero normalmente en la modalidad jornalera. Estas actividades, a veces, se conjugan con el rol de estudiante, sin que este ocupe un lugar por encima de ellas.

La teoría de la acción DBO

Esta teoría tiene como objetivo proporcionar los conceptos básicos para construir teorías explicativas que se refieran a los mecanismos sociales de la acción. Se compone de tres elementos: deseos (D), creencias (B) y oportunidades (O) (según sus siglas en inglés) como términos teóricos primarios sobre los cuales se analiza la acción y la interacción de los sujetos (Hedström, 2006).

Esta teoría nos ayudó a analizar cómo los y las jóvenes del municipio deciden asistir o no a la EMS, considerando sus creencias sobre la escuela, los deseos que tienen de estudiar y las oportunidades reales que tienen de asistir, constreñidos/as por la escasa oferta educativa y los recursos económicos, lo que permite observar escenarios complejos que se gestan a partir de estas variables y que pueden ser muy favorables o desfavorables para que los y las jóvenes se matriculen en el NMS o no.

Perspectiva metodológica

Este trabajo se pensó como una investigación cualitativa de corte etnográfico que debido a la pandemia por COVID-19 se transformó en una investigación cualitativa híbrida que reúne distintas características y se desarrolla en distintas etapas: investigación documental e investigación cualitativa híbrida (Postill, 2017; Hine, 2000; Marcus, 1995), esto es, que combina investigación a distancia y presencial.

La primera parte de este estudio se realizó en función de una exhaustiva revisión bibliográfica (documental) que, como señala (Palella, 2010), es un procedimiento científico que involucra un

proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Veliz (2014), a su vez, indica que la investigación documental se basa en la obtención y análisis de datos difundidos por medios impresos, audiovisuales o electrónicos u otros tipos de documentos con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento.

Posteriormente, se inició el trabajo de campo a distancia, utilizando la Internet como un recurso innovador al que se recurrió dado el fenómeno de la pandemia que se vivió durante 2020-2022. Esta modalidad de investigación permitió hacer el rastreo de información, en conjunto con la estrategia del “merodeador”, pensando en las redes sociales como sitio de campo (Howard, 2002). El papel del “merodeador”, como lo señala Beaulieu (2004), es actuar como un agente que participa en contextos *online* y *offline*, navegando, explorando plataformas, interactuando en diversas dinámicas con múltiples internautas, siguiendo enlaces y transitando por diversas plataformas, páginas o redes sociales.

A partir de estos elementos, se realizó el rastreo de informantes (internautas, colaboradores), actuando como “acechadores”, es decir, como observadores cuidadosos que pasan el tiempo sin participar activamente. Se realizó una lista y se procedió a contactar a los/as posibles candidatos/as para posteriormente realizar distintos tipos de entrevistas.

El trabajo de campo a distancia comprende las entrevistas telefónicas y por *Messenger*, mientras que el trabajo de campo presencial comprende entrevistas presenciales. Los diferentes tipos de entrevista tienen sus particularidades, sin embargo, dado el contexto de pandemia se tuvo que recurrir de manera prioritaria a las entrevistas a distancia.

Entrevista telefónica

El primer tipo de entrevistas que se logró realizar fue la entrevista telefónica, ya que este era el recurso con el que se contaba dentro del municipio (teléfono fijo o móvil). La entrevista telefónica, como lo señalan Hernández et al. (2003), y Burke y Miller (2001), es semejante a la entrevista personal, es decir, el entrevistador aplica una guía de interrogantes a los/as entrevistados/as (informantes), pero este proceso no es “cara a cara”, sino a través de la línea telefónica, lo

que permite que los/as entrevistados/as se apoyen de la opinión de otros/as para dar las respuestas. Aunque los autores del estudio no lo señalen, estas entrevistas pueden verse interrumpidas porque se pierde la señal, se acaba la pila de los dispositivos móviles, por el mal clima y la baja señal o por la interrupciones de terceros. Este tipo de entrevista se llevó a cabo principalmente con profesores, directores y actores políticos.

Entrevista por *Messenger*

La entrevista por *Messenger* se usó sobre todo con la población más joven (estudiantes). En este caso, varios/as jóvenes que son estudiantes de los distintos bachilleratos optaron por esta modalidad de entrevista, ya que les daba vergüenza tener una conversación por teléfono. Este tipo de entrevistas tiene ciertas características particulares. Como señalan Ardèvol et al. (2003), la interacción se da mediante un dispositivo, en la dinámica preguntas-respuestas, donde influyen los tiempos, el interés que el/la entrevistado/a tiene, las distracciones por los múltiples internautas que se conectan simultáneamente, los recursos económicos que condicionan el acceso a la Internet (pago de tarjeta o servicio de cibercafé) entre otros factores; particularmente, estas entrevistas fueron muy pausadas, al ritmo que marcaba el/la informante, con respuestas muy cortas y con espacios de tiempo muy largos entre preguntas y respuestas, pues a pesar de acordar una cita para la entrevista, los y las jóvenes no respondían de inmediato, a veces, las conversaciones terminaban en visto, en otras ocasiones, había la posibilidad de retomar la entrevista, en otros casos, se agotaba el tiempo que habían pagado en el cibercafé y contestaban días después, y en algunos casos, los/as jóvenes dejaron de responder.

Entrevistas presenciales

Las entrevistas presenciales son descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Se utiliza la expresión "entrevistas a profundidad" para referirse a este método de investigación cualitativo (Taylor y Bogdan, 1987). Por "entrevistas cualitativas" entendemos encuentros entre el/la investigador/a y los/as informantes. Estos encuentros están dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los/as informantes respecto de sus vidas, experiencias o

situaciones, tal como la expresan con sus propias palabras. Las entrevistas a profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Estos tipos de entrevista se llevaron a cabo con la finalidad de responder las siguientes preguntas: ¿cómo es el servicio educativo del NMS dentro del municipio de Tehuiztzingo después de la firma de la obligatoriedad? y ¿cómo la escasa oferta educativa afecta la decisión de los/as jóvenes del municipio de cursar el NMS o no?

Cabe destacar que se realizaron guiones distintos para entrevistar a los/as estudiantes, a los/as docentes y a los/as directores/as, y todas las entrevistas se llevaron a cabo con rigor científico.

Análisis

La Educación Media Superior en México

La Educación Media Superior (EMS) ha tenido una historia muy importante en el contexto nacional. Según las últimas cifras que se pudieron recuperar en el período de esta investigación (2020-2023), la EMS atendía una matrícula de 4,985,005 jóvenes, (INEGI, 2023), en distintos subsistemas, modalidades (bachilleratos generales, técnicos, tecnológicos), turnos y carreras a nivel nacional.

Cabe destacar que el bachillerato no es una secundaria ampliada, tiene finalidades muy distintas, esencialmente formativas de la personalidad y algunas específicas, de preparación para una carrera determinada, como lo señala Castrejón (1985). Con la evolución del nivel, las finalidades y los objetivos de cada subsistema han cambiado o evolucionado.

Desde su nacimiento en 1867, la educación media superior en México ha presentado serios problemas. Surge como una política derivada de la educación superior, pero con escasa planeación y desarticulada en un doble sentido. Por una parte, no existió integración vertical ni continuidad entre el currículum del nivel básico (secundaria) y del nivel medio superior, ni entre este y el superior. Cada nivel tiene enfoques distintos. Además, no existe integración horizontal, ni vinculación, ni comunicación entre las diversas modalidades de la educación media superior: general, tecnológica y particular. (RIEMS, 2008, p.92)

La forma en que fue creciendo este nivel educativo muestra una clara desarticulación entre los niveles educativos y entre los pocos subsistemas que existían y los que iban surgiendo, ya que cada uno perseguía objetivos distintos. Dadas esas características de creación, era imperativo realizar un mapa para mostrar cómo se fue gestando una estructura tan compleja, compuesta por diversos subsistemas, en diferentes temporalidades y con diferentes características.

Las “oleadas de masificación” de la Educación Media Superior en México es un concepto que hemos acuñado y que nos permitió identificar tres etapas de expansión. Señalar momentos coyunturales que han tenido lugar durante cada una de estas hizo posible comparar la manera en que fue creciendo la oferta educativa del nivel en estos periodos, describir el tipo de instituciones y su evolución, realizar el recuento de eventos importantes (la revisión del artículo 3°, reformas educativas, cambios curriculares, cambio de modelos académicos) e identificar el tipo de servicio educativo que ha sido destinado para atender a contextos rurales como es el caso del municipio de Tehuiztzingo.

Cabe aclarar que, en estas etapas que identificamos, los cortes en las temporalidades no son simétricos, pues cada etapa no abarca la misma cantidad de años. Determinamos las etapas en función de sus características y de eventos que consideramos importantes o que marcaron un cambio.

Primera oleada de masificación

En la primera oleada de masificación, lo más importante era abrir esa ventana de oportunidad para que los y las jóvenes pudieran acceder a este nivel educativo, sobre todo aquellos/as provenientes de la clase popular. Dada su reciente expansión, cada institución contaba con sus parámetros de “selección de alumnos y de inscripción”.

La configuración de este nivel educativo, con diversos subsistemas administrativos, implicó que cada uno de ellos definiera su normatividad operativa en la que se establecieron criterios territoriales para la provisión de servicios educativos (creación de escuelas en determinados tipos de territorios como, por ejemplo, subsistemas propedéuticos, técnicos, en la urbe, y tecnológicos y agropecuarios, en territorios rurales). Esto no operó como una división estricta y radical, sino de acuerdo con las necesidades y características de los territorios.

Los subsistemas que surgieron en esa década fueron: el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (1937), anterior al auge de los años 70, el Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS) (1968), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) (1971), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) (1971), la Dirección General de Educación Tecnológica Pesquera (DGETP) (1973), el Colegio de Bachilleres (1973), el Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Mar (CECYTM) (1975) y el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) (1976). Todas estas instituciones surgieron durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976), bajo decretos de creación individuales y con ofertas educativas distintas.

En el siguiente sexenio, a cargo de López Portillo (1976-1982), dentro de esta línea de tiempo, se modificó nuevamente el artículo 3°, sin ninguna mención específica para el NMS. No obstante, este siguió creciendo y se abrieron otras instituciones, algunas de carácter terminal y con una amplia gama de carreras técnicas, como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (1978) y el Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR) (1980).

En el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) surgió el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) (1984) y el Centros de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales (CETAC) (1984). Estas instituciones siguen vigentes hasta la fecha (2024), aunque han modificado su forma de operación y de certificación.

Segunda oleada de masificación (1990-2012)

En la segunda oleada de masificación, lo más importante era absorber la mayor cantidad de matrícula (considerando el crecimiento demográfico), formar técnicos calificados dado el momento histórico que atravesaba el país, acercar este nivel educativo a más territorios, entre ellos los rurales, pero en congruencia con sus características (agrícolas y ganaderas).

En este momento el NMS se definía como el nivel que sucede a la secundaria y precede al nivel superior, sin identidad propia. Cada subsistema operaba según la misión y visión que perseguían.

En el gobierno de Carlos Salinas (1988-1994), los eventos educativos más importantes fueron: la descentralización educativa en 1992 y el logro de un acuerdo para que el Estado transfiriera a los estados el manejo y control de sus sistemas educativos. Este evento parecía un avance frente a la notoria centralización que había en educación

y frente a la fuerza que tenía la Secretaría de Educación Pública (SEP) (con sus reservas, pues la SEP sigue teniendo mucha importancia en la toma de decisiones en el ámbito educativo a nivel nacional).

Respecto a la EMS, se transitó del gobierno de las universidades públicas federales a estatales u órganos desconcentrados como el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y sus escuelas vocacionales, hacia el espacio de acción directa de la burocracia federal de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGTI), la Dirección General de Educación Tecnológica y Agropecuaria (DGETA), la Dirección General de Ciencia y Tecnología del Mar (DGCYTEM) y organismos descentralizados como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y, en años posteriores, al gobierno de las entidades federativas, en el contexto de la descentralización y la creación de otros organismos jurídicamente descentralizados, pero funcionalmente mixtos (centralizados en lo técnico-curricular y descentralizados en lo administrativo-financiero-laboral).

En el año 1993, se reformó nuevamente el artículo 3° Constitucional, donde se hacía explícita la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria, pero sin señales claras para el rumbo de la EMS, aunque esta seguía creciendo y teniendo presencia en más y más territorios: "Artículo 3°. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, Estados y Municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias." (CPEUM, 1993).

En ese mismo año, 1993, se creó la Dirección General de Bachillerato (DGB), que es una instancia gubernamental encargada de coordinar las actividades de las instituciones que trabajan con el plan de estudios de bachillerato general.

Después de más de 20 años de la primera oleada de masificación, en el ámbito rural, se crearon instituciones de EMS como el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE) (1993), con el mismo esquema de la primera oleada: escuelas de alta gama, con infraestructura, talleres equipados, plantilla de profesores completas, sin lograr cubrir todos el territorio rural.

Durante el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000), se crearon diversas preparatorias estatales con el mismo esquema de la primera oleada, con escuelas de alta gama (completas). Con los subsistemas y modalidades crecientes, se iba perfilando un esquema complejo, sobre todo en el Distrito Federal (hoy Ciudad de México) y la demanda

del servicio tuvo que ser administrada por un nuevo mecanismo. Para ello se creó el examen de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) en 1996, el cual tenía como objetivo asignar la matrícula para cada institución educativa del NMS, pero esto solo ocurrió en el DF, lo que se explica por la centralización de las instituciones educativas del nivel en las urbes, pues en otros territorios de la república ni siquiera ha llegado el servicio educativo del nivel y en lugar de hacer examen, se busca convencer a los y las jóvenes que hayan terminado la educación secundaria de que se matriculen en el NMS.

Como un recurso alterno, para brindar otro tipo de oportunidades educativas del nivel, incluyendo a territorios rurales, empezó a operar, en 1997, la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), modalidad que opera bajo otros mecanismos, con pocos recursos y atiende a población con características diferenciadas (de mayor edad, recursadores, trabajadores, etc.).

La Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) representó la segunda experiencia de este tipo, creada con la finalidad de abatir el rezago educativo y elevar el grado de escolaridad de la población cuando este nivel aún no tenía el carácter obligatorio. La SEP impulsó esta iniciativa en cuatro entidades (Quintana Roo, Baja California Sur, Distrito Federal y Tlaxcala). En sus inicios fue diseñada para operar con una estructura de personal pequeña y requerimientos mínimos de infraestructura. Por sus características, fue también considerada una buena alternativa para ampliar la cobertura en las localidades rurales de hasta 5.000 habitantes, que no tenían matrícula suficiente para justificar la fuerte inversión que requería un plantel (SEP-SEMS-DGB, 2016).

Para el sexenio de Vicente Fox (2000-2006), pero bajo la gestión del gobierno de la Ciudad de México, en el año 2000, se creó el Instituto de Educación Media Superior (IEMS), con otra dinámica de operación (sin examen de admisión para obtener un lugar, el mecanismo utilizado es un sorteo), con el objetivo de atender la oferta educativa del nivel de manera más democrática.

En el año 2004, se erradicó la modalidad terminal en los bachilleratos técnicos y tecnológicos y se dio paso a la modalidad bivalente, lo que significa que, al tiempo que las y los jóvenes estudian una carrera técnica, pueden estudiar el bachillerato. En un primer momento esto

se ofreció de manera opcional, pero posteriormente se rediseñó el currículum para que fuera parte de la formación obligatoria.

En 2005, se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), como órgano que depende de la Secretaría de Educación Pública. Esta instancia sería responsable de diseñar normas y políticas para la planeación, organización y evaluación académica de la EMS en sus diferentes modalidades, en el ámbito federal y estatal.

En el gobierno de Felipe Calderón (2006-2012), con el transcurrir del tiempo, la EMS fue objeto de diversas críticas, debido a los pobres resultados que presentaba, pues a pesar de su expansión y de la suma de años de operación, los logros no eran los esperados. En función de los problemas que se iban presentando, rezago educativo, ausentismo, abandono escolar, mala calidad educativa, desigualdad y poca eficiencia terminal, se propuso una reforma que pretendía homogeneizar el nivel, lograr el libre tránsito entre instituciones y trabajar bajo un marco curricular común que se intentaría hacer tangible a través de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS).

En 2008, se puso en marcha la RIEMS que proponía un modelo académico en el que la educación estaría centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza. Esta reforma se sostenía en cuatro pilares: 1) un Marco Curricular Común (MCC); 2) reconocimiento de la amplia oferta de EMS; 3) mecanismos de gestión (formación, capacitación y actualización de la plantilla docente) a través del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) y el Programa de Certificación Docente del Nivel Medios Superior (CERTIDEMS), la generación de espacios de orientación educativa, definición de estándares mínimos de instalaciones y equipamiento, y flexibilidad para el tránsito entre subsistemas y escuelas; 4) certificación complementaria del sistema nacional de bachilleratos.

En esta reforma se impulsó la profesionalización de servicios educativos y certificación nacional, y se buscó unificar los planes de estudio del bachillerato en el país, así como profesionalizar los servicios académicos que se brindan en este nivel educativo. Además, en distintos apartados de la reforma se puntualizaban aspectos como el modelo por competencias, la flexibilidad, la pertinencia y la relevancia en los planes de estudio. Sin embargo, esta reforma no fue suficiente para lograr erradicar la desigualdad en este nivel educativo, pues hubo resistencia por parte de algunos subsistemas y no se destinaron los recursos suficientes. Esta reforma permitió

también la creación de un organismo evaluador, el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), el cual se encargaría de ir acreditando a los planteles que cumplieran y mostraran un elevado nivel de calidad educativa, apoyándose en el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COOPEMS)-

El COOPEMS se constituyó en el año 2010 como una asociación civil que fungía como evaluador de los planteles de los subsistemas de EMS públicos y privados para decidir sobre el ingreso, permanencia y salida al SNB. La evaluación consistía en tres etapas: 1. La autoevaluación que efectúa el plantel; 2. La solicitud formal de evaluación; 3. La visita *in situ* al plantel. Cabe destacar que esta evaluación se centraba principalmente en la infraestructura de los planteles y no en sus índices de ingreso y egreso.

La tercera oleada de masificación (2012-2024)

En la tercera oleada, se firma la obligatoriedad de este nivel educativo con el propósito de lograr la universalización del servicio. Esta etapa es más corta que las anteriores y durante ella tuvo lugar la pandemia de COVID-19 que impactó de manera negativa la educación en general.

El evento que marcó el inicio de la tercera oleada de masificación fue la modificación del artículo 3° Constitucional, durante el final del sexenio de Felipe Calderón. Ahí se firmó la obligatoriedad de la EMS. Cabe mencionar que esta firma llegó como una responsabilidad heredada al sexenio de Peña Nieto.

Artículo 3°. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias. (CPEUM, 2013)

Esta reforma trajo consigo la modificación de los artículos 3° y 31° de la Constitución Política, en los cuales se señala que la educación básica y la EMS además de obligatoria será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Esto dio pie a un nuevo periodo de expansión de la EMS e impulsó la necesidad de ampliar la cobertura del nivel a una escala nacional de manera más contundente. Luego, en 2013, la Ley General de Educación (LGE), en su artículo 34, señala que la EMS comprende el

nivel de bachillerato y los demás niveles equivalentes a este, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes.

Bajo esta definición de EMS y en el camino para alcanzar la cobertura nacional, se establecieron diversas estrategias para lograr su universalización. Para ello, en este nuevo proceso de expansión, la dinámica estuvo regida por principios y estructuras muy diferentes a las dos oleadas de masificación anteriores. Básicamente, se privilegió la ampliación de modalidades y subsistemas precarios como el Telebachillerato Estatal (TBE), el Telebachillerato Comunitario (TBC) y la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), mientras que en las oleadas anteriores, los planteles que se fueron abriendo contaban con suficientes recursos humanos y materiales para ofrecer el servicio educativo.

El Telebachillerato Estatal no es una modalidad de reciente creación. No obstante, en la última década ha tenido un crecimiento importante para atender territorios rurales y periféricos urbanos. Esta modalidad educativa, inmediatamente después de la firma de la obligatoriedad, entre los años 2013-2014, creció exponencialmente de 253 a 918 centros para el año 2015 (Guzmán, 2018).

El Telebachillerato Comunitario es un Bachillerato General, por lo que integra un componente de formación disciplinar básico, un componente disciplinar extendido o propedéutico y un componente de formación para el trabajo. Se establece preferentemente en instalaciones de telesecundarias o en espacios que la propia comunidad ponga a disposición del servicio, siempre y cuando cumplan con las condiciones mínimas para ofrecer el servicio educativo en condiciones de funcionalidad y dignidad. (SEP, 2013)

Otro subsistema que creció en esta época fue la Educación Media a Distancia (EMSAD) que, básicamente, es una plataforma modular que permite al/la estudiante elegir la cantidad de módulos o asignaturas que quieren o pueden cursar por semestre. Esta es la base de la masificación en la tercera oleada.

Otro evento importante para el NMS durante esta oleada de masificación fue la creación por decreto presidencial de la Beca del Bienestar Benito Juárez, que entró en vigor en 2019, como continuación del programa "Prepa sí", con el objetivo de apoyar a los y las jóvenes para que no abandonen sus estudios por cuestiones económicas.

Casi al mismo tiempo en que se modificó el artículo 3º, en el año 2012, para incluir la obligatoriedad y universalización de la EMS, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) emitió un comunicado que tal vez funja como otra estrategia de cobertura. En teoría se acercaría la EMS a los contextos más alejados, no obstante, pareciera ser que se sigue la lógica que se ha mantenido desde hace décadas: darles opciones más precarias a las personas con menos recursos, lo que hace que se perpetúen las desigualdades. La opción que se plantea es abrir Telebachilleratos Comunitarios para ofrecer el servicio educativo del nivel a las comunidades rurales más apartadas del país, que cuenten con hasta 2500 habitantes, sin que esto ocurra en todos los territorios que necesitan este servicio educativo.

En este mismo periodo, sucedió el fenómeno mundial de la pandemia por COVID, lo que generó el cierre de todas las escuela, haciendo estragos en la educación de todos los niveles. Aunque se fueron construyendo estrategias para seguir impartiendo el servicio educativo a distancia, se exacerbó la desigualdad, pues en territorios urbanos no todos contaban con los medios digitales y acceso a la Internet para continuar su formación, y en los territorios rurales los recursos digitales eran aún más precarios, casi inexistentes para territorios como Tehuitzingo.

El contexto

El municipio de Tehuitzingo es uno de los 217 que componen el estado de Puebla, y se encuentra ubicado en el suroeste del estado. Al norte limita con los municipios de Ahuatlán y Cuayuca, al sur con Ahuehuetitla, Chinantla y Axutla, al oeste con Santa Inés, Ahuatempan y Acatlán y al poniente con los municipios de Izúcar de Matamoros y Chiautla de Tapia. Este territorio es parte de la Sierra Mixteca. La extensión territorial de la superficie del municipio de Tehuitzingo es de 473 kilómetros cuadrados y está dividido en 33 localidades (INEGI, 2020), todas ellas clasificadas con distintos niveles de marginación.

El total de habitantes de este municipio es de 11,333 según el último censo de población. La característica que permea a la mayoría de las localidades es que cuentan con un número muy reducido de habitantes, entre 500 a 1000, con excepción de la Cabecera municipal que cuenta con 6,644 personas.

Desde la dimensión política, este municipio es dirigido por el presidente municipal C. Alfredo Rosas, perteneciente al partido político

Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA), quien asumió el cargo el año 2021 y estará vigente hasta el 2024. Se acompaña de una regidora de gobernación, justicia, seguridad pública y protección civil; un síndico municipal; un regidor de industria, comercio, agricultura y ganadería; una regiduría de salubridad y asistencia pública; un regidor de desarrollo urbano, ecología, medio ambiente, obras y servicios; un regidor de grupos vulnerables, personas con discapacidad y juventud; y un regidor de educación pública y actividades culturales, deportivas y sociales.

Respecto al ámbito educativo en general, hay un rezago importante en todos los niveles: el nivel preescolar está presente en todas las localidades; la educación primaria se ofrece en la modalidad multigrado, donde se atienden en un grupo a 1°, 2° y 3°, mientras 4°, 5° y 6° se imparten en un segundo grupo, en la mayoría de primarias existentes; el servicio de educación secundaria se imparte en el formato de telesecundaria, que consiste en la proyección de una serie de videos y donde el/la maestro/a funge como facilitador/a; en cuando al NMS, el municipio reporta una cobertura del 14.9 %, según datos de la CONAPO (2022).

Este último nivel es considerado el tope educativo, pues no existe ninguna institución de educación superior dentro de las 33 localidades que pertenecen al municipio, únicamente hay cinco instituciones de EMS. Estas se encuentran ubicadas en cuatro localidades: dos de ellas en la Cabecera municipal, el CECYTE y el Bachillerato Ignacio López Rayón; otra en la localidad de la Noria Hidalgo, el Bachillerato Itzcóatl; una más en la localidad de Santa Cruz Tejalpa, el Bachillerato Benito Juárez García; y otra en la localidad de San Francisco de Asís, el Bachillerato Digital 228. Esto deja 29 localidades sin este servicio y resulta insuficientes para atender a los habitantes de todas las localidades, a pesar de la firma de la obligatoriedad y la consigna de ley que señala que todos los/as habitantes de la república deben recibir educación de calidad, sobre todo los/as que están en edad de cursar el nivel como un derecho constitucional.

Decisión de cursar el NMS en los y las jóvenes del municipio

Diversos estudios realizados por especialistas en temas de EMS y juventudes, como Weiss (2012), Guerra y Guerrero (2012), Tapia García (2016) y Hernández (2006), señalan que los/as jóvenes ingresan, aspiran a permanecer insertos dentro del nivel medio superior y

egresar por diversos motivos tales como: la idea de la movilidad, la idea de ser alguien en la vida (lograr algo importante), estatus, ser parte de un grupo, vivir la cultura juvenil (divertirse), insertarse en procesos de socialización (relacionarse con sus pares, buscar pareja, amigos), acceder a trabajos formales con mejores salarios, tener una vida distinta a la de sus progenitores, continuar con su formación a nivel superior, aunado a que este nivel educativo es considerado obligatorio constitucionalmente a partir del año 2012.

A pesar de ello, como señala Villa (2014), las posibilidades de cursar el NMS en México están atravesadas por diversas situaciones: la oferta educativa desigual entre las urbes, los territorios periféricos y los territorios rurales, es decir, la desigualdad de oportunidades; la cantidad de subsistemas que estén presentes en los territorios; la lejanía de la vivienda de los/as jóvenes de las instituciones educativas; las condiciones económicas de los/as jóvenes y sus familias; la existencia de rutas de transporte; los servicios de alumbrado público; el turno en que se oferte el servicio educativo, entre otras. Asistir a la EMS en un desafío para muchos/as jóvenes.

Los/as jóvenes del municipio de Tehuiztzingo enfrentan muchos obstáculos de carácter material para asistir al NMS, pero también ideológicos, por la forma en que se rige el territorio respecto a sus costumbres y tradiciones, así como la idea de lo que representa la escuela para las familias y los/as jóvenes, el valor de la educación escolarizada, la importancia, funcionalidad y atributos que le asignan a esta o no.

La idea y la concreción de matricularse en la EMS tiene diversos sentidos que influyen en el futuro inmediato, en el plan de vida o la falta de este. Está la idea que tienen acerca de la importancia de la escuela y el cuestionamiento latente de para qué cursar este nivel educativo bajo un contexto de extrema pobreza como lo es el del municipio de Tehuiztzingo, además de la influencia de los/as jóvenes que logran migrar nacional o internacionalmente, que alcanzan oportunidades de trabajo y por ende mayores ingresos económicos, muchas veces sin haber cursado el NMS (sin que dejen de ser trabajos precarios).

Lo que también es importante señalar es que los/as jóvenes rurales (del municipio) toman decisiones relacionadas con la EMS bajo lógicas muy diferentes a las de sus pares de las urbes que van más allá de la movilidad (Grijalva 2012). Con el referente empírico tratamos de identificar y enumerar las razones por las cuales los y las jóvenes del municipio de Tehuiztzingo se inscriben o no en el NMS y qué sentido le dan a la escuela.

Tabla 1

Razones por las que los y las jóvenes se inscriben o no se inscriben en la EMS en el municipio de Tehuiztzingo

Razones por las que los y las jóvenes se inscriben a la educación media superior en el municipio de Tehuiztzingo

- 1.- Para no ir a trabajar de tiempo completo.
- 2.- Porque les permite ser parte de la cultura juvenil (socialización, convivencia, hacer amigos, conseguir una novia/o).
- 3.- Para ser alguien en la vida.
- 4.- Como puente para seguir con estudios a nivel superior (en función de sus posibilidades económicas, sueños y expectativas).
- 5.- Porque sus hermanos cursaron el bachillerato y tienen una vida mejor, y ellos esperan alcanzar el mismo nivel de vida.
- 6.- Porque les ofrece valores intangibles.
- 7.- Porque les permite retrasar la maternidad y el matrimonio.
- 8.- Porque quieren una vida diferente a la de sus progenitores.
- 9.- Porque no saben qué más hacer si no van a la escuela.
- 10.- Actualmente, por la obtención de la beca Benito Juárez; han existido otras, aunque no siempre han sido tan universales.
- 11.- Por iniciativa propia, por convicción.

Razones por las que los y las jóvenes no se inscriben a la educación media superior en el municipio de Tehuiztzingo

- 1.- Porque no tienen recursos económicos.
- 2.- Porque no les interesa.
- 3.- Porque tienen que trabajar en la producción familiar.
- 4.- Porque tienen o prefieren migrar (migración jornalera)
- 5.- Desintegración familiar.
Porque sus padres migraron y nadie los obliga a asistir.
- 6.- Porque se casan o viven en unión libre.
- 7.- Porque no genera movilidad económica.
- 8.- Para las mujeres la decisión de estudiar no es completamente suya, depende mucho de sus familias, principalmente de la decisión de sus padres.
- 9.- Porque les cuesta trabajo aprender.
- 10.- Porque les queda lejos la escuela.

Nota. Elaboración propia a partir del referente empírico.

Las razones que se identificaron dentro de la narrativa de los y las jóvenes entrevistados/as que habitan en el municipio de Tehuiztzingo no son aisladas, sino que cada joven presenta una serie de factores que pueden potenciar su decisión de asistir a la EMS, o bien obstaculizar su trayecto académico, considerando los elementos de la teoría del DBO, sus creencias sobre la escuela, sus deseos de asistir y sus oportunidades tangibles para lograr cursar el NMS.

Por ejemplo, E.M. (2022) proviene de una familia fragmentada (desintegrada) y vivía con sus abuelos en condiciones de extrema pobreza, lo que lo llevó a trabajar desde pequeño y posteriormente lo condujo a la migración jornalera, para después construir su propia familia a temprana edad, todo lo anterior como una cadena de factores que impidieron su acceso a la EMS. E.M. creía que la escuela no podía resolver en lo inmediato su necesidad de ayudar a su familia, deseaba que la situación fuera diferente porque quería ir a la escuela, pero sus oportunidades para lograr matricularse eran nulas. En esta situación se puede apreciar un escenario contradictorio, pues E.M. deseaba ir a la escuela, pero sus creencias sobre la eficiencia de la escuela y sus nulas oportunidades construyeron un escenario desfavorable.

Por otra parte, está el caso de E.R. (2022). Él tiene hermanos que ya han cursado el NMS y la educación superior (universidad) que lo apoyan. No tenía que trabajar para ayudar con el gasto familiar, ha podido gozar de la beca Benito Juárez para realizar sus estudios de bachillerato, pero además cuenta con la posibilidad de migrar para estudiar el nivel superior. A diferencia del escenario de E.M., E.R. gozaba de todas las condiciones favorables para estudiar el NMS, sus deseos eran superarse como sus hermanos, sus creencias estaban enfocadas en la importancia de estudiar, y ha tenido las oportunidades para matricularse y permanecer en la EMS.

Estos son solo dos casos para ejemplificar los escenarios que se pueden gestar para que los y las jóvenes tomen una decisión sobre asistir a la EMS o no, condicionada por sus deseos, creencias y sobre todos sus oportunidades.

Conclusiones

A lo largo del tiempo, el tipo educativo medio superior ha consolidado una compleja estructura. Los subsistemas y modalidades que en el

contexto actual atienden la oferta educativa del nivel son los siguientes: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el Colegio de Bachilleres (COLBACH), el Colegio de Bachilleres (COBACH), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicio (CETIS), el Telebachillerato Estatal (TBE), el Telebachillerato Comunitario (TBC), la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), el Instituto de Educación Media Superior (IEMS), el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), el Bachillerato Militar (SEDENA), el Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR), la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTA y CM) y los Bachilleratos Estatales, aunados a todos los subsistemas privados con o sin incorporación a alguna otra institución de nivel superior y de las diversas modalidades que existen para obtener el bachillerato, como el examen único, el bachillerato en 4 meses, en línea, a distancia, entre otras (INEE, 2009).

Sin embargo, con toda esta amplia gama de subsistemas y modalidades, el Estado (la administración pública) aún no ha podido llevar la oferta del NMS a todos los territorios. Las modificaciones que se han realizado en diversos documentos oficiales, incluida la Constitución Política, no llegan tal cual a la vida de todos/as los/as ciudadanos/as del país o por lo menos no a todos los territorios bajo los mismos esquemas y no inciden de la misma forma en la vida de todos los habitantes de los distintos territorios que están en edad de cursar el NMS. Las medidas y estrategias impulsadas continúan siendo insuficientes y si hablamos de calidad, inclusión e igualdad, podemos cuestionar si las modalidades de NMS que están creciendo actualmente son las que necesitan las poblaciones más vulnerables, o cabría la posibilidad de considerar si la apertura de una institución que ofrezca el servicio de EMS de alto nivel en cualquier territorio, que dote de herramientas a los y las jóvenes que la cursan y que responda a las necesidades reales del contexto, sería pertinente y viable.

Finalmente, queda señalar que no hay un solo tipo de joven rural, que aun en un contexto tan precario hay distintas posibilidades, pero la existencia de alguna escuela cercana a su localidad se puede plantear como una oportunidad para que los y las jóvenes con escenarios adversos puedan pensar en la posibilidad de matricularse

en este nivel educativo, pues la cercanía de una escuela les evitaría tiempo en los trayectos, ahorro en el pasaje, que muchas veces no pueden pagar, y les desdibujaría algunos obstáculos latentes.

Referencias

- ARDÉVOL, E., BERTRAN, M., CALLÉN, B. Y PÉREZ, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athena Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (3), 72-92.
- BEAULIEU, C. (2004). Intercultural Study of Personal Space: A Case Study. *Journal of applied Social Psychology* 34(4), 794-805.
- BURKE, L. A. Y MILLER, M. K. (2001). Phone Interviewing as a Means of Data Collection: Lessons Learned and Practical Recommendations. *FQS. Forum: Qualitative Social Research*, 2(2).
- CASTREJÓN, J. (1985). *Estudiantes, Bachillerato y Sociedad*. Colegio de Bachilleres.
- CONAPO (2022). Consejo Nacional de Población. <https://www.gob.mx/conapo>
- CPEUM (1993). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_129_03sep93.pdf
- CPEUM, (2012). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- CPEUM, (2013). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos, (1948). https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- DOF (2019). Decreto por el que se expide la Ley Reglamentaria del artículo 3° de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- GUERRA, M. I. Y GUERRERO, M. E. (2012). Capítulo I ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En J. Weiss (Coord.). *Jóvenes y bachillerato* (pp. 33-62). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- GUZMÁN C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato Estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario*. INEE.
- GRIJALVA, O. (2012). Las apariencias y otras fuentes de las identificaciones en los grupos de pares juveniles. En J. Weiss (Coord.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 211-242). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

- HENDEL, V. (2018). Narrar, contar, migrar. Apuntes sobre los jóvenes en la región pampeana bonaerense. *Entre Diversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(10), 127-154.
- HEDSTRÖM, P. (2006). *Explaining social change: An analytical approach*. University of Oxford,
- HERNÁNDEZ, J. (2006). Construir una identidad: vida juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 459-481.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ C. Y BAPTISTA P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- HINE, C. (2000). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
- HOWARD, P. (2002). Network ethnography and hypermedia organization: New media, new organizations, new methods. *New Media Society*, 4(4), 550-574.
- INEE (2009). *Educación media superior. Los desafíos*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>
- INEGI (2020). *Estadísticas de educación*. <https://www.inegi.org.mx/>
- INEGI (2023). *Estadísticas de educación*. <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- INJUVE (2023). *Definición de juventud*. <https://www.injuve.cdmx.gob.mx/>
- Decreto de 2013. Por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. DO 11 de septiembre de 2013. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref26_11sep13.pdf
- MARCUS, G. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, (24), 95-117.
- MERTON, R. (1964). *Teorías y estructuras sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- OMS (2023). *Definición de juventud*. <https://www.who.int/es>
- ONU (2023). Juventud. <https://www.un.org/es/global-issues/youth>
- PALELLA, S. (2010). *Metodología de la investigación cualitativa*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. FEDEUPEL.
- POSTILL, J. (2017). Remote ethnography: Studying Culture from Afar. En L. Hjorth, H. Horst, A. Galloway y G. Bell (Eds.). *The Routledge companion to digital ethnography* (pp. 61-69). Routledge.
- RAE (2023). Territorio. <https://dle.rae.es/territorio>
- RIEMS (2008). Reforma Integral para la Educación Media Superior. <https://www.gob.mx/sep/documentos/acuerdos-secretariales-que-determinan-la-reforma-integral-de-la-educacion-media-superior-riems>.
- RODRIGUEZ-BRITO, A. (2019). *Estudio de trayectorias y aspiraciones de jóvenes rurales en México*. Serie Documento de Trabajo 260. Rimisp.
- SEP (2013). Telebachillerato comunitario. <https://seduc.edomex.gob.mx/telebachillerato-comunitario>

- SEP (2023). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf
- SEP-SEMS-DCB (2016). Documento Base EMSAD. México: SEP-SEMS. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/PI C234.pdf>
- SOSA, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Editorial Cara Parens.
- TAPIA GARCÍA, G. A. (2016). La obligatoriedad de la educación media superior en México en la perspectiva del derecho a la educación: falacias de la política educativa y nuevas desigualdades. *Entretextos*, 8(22), 1-10.
- TAYLOR, S. Y BOGDAN, H. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós.
- VELIZ, A. C. (2014). *Proyectos Comunitarios e Investigación Cualitativa*. Publicación independiente del autor.
- VILLA, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades *Innovación Educativa*, 14(64), 33-45.
- WEISS, E. (Coord.) (2012). *Jóvenes y bachillerato*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

