



# JUVENTUDES RURALES POTOSINAS: NARRANDO SUS TRAYECTORIAS ESCOLARES

## RURAL YOUTH FROM POTOSÍ: NARRATING THEIR SCHOOLING TRAJECTORIES

**Erika Jazmín Díaz Rodríguez (\*)**  
**Ismael García Cedillo**  
**Blanca Susana Vega Martínez**  
Universidad Autónoma de San Luis Potosí  
México

### Resumen

Las trayectorias escolares son plurales y diversas como las juventudes mismas, e identificar lo que emerge en las juventudes rurales como un sector vulnerable y excluido fue el propósito de esta investigación. El objetivo general de este estudio fue reconocer aquellas singularidades que intervienen en la trayectoria escolar de las juventudes rurales y cómo influyen en la toma de decisiones estudiantiles. La metodología que se utilizó fue un estudio descriptivo-interpretativo en dos fases, una cuantitativa y otra cualitativa. Los resultados nos permitieron caracterizar la población y revelaron cinco factores que intervienen en las historias del estudiantado: el recorrido de la casa a la escuela, cómo se sienten percibidos por sus docentes, la adquisición de responsabilidades, su ingreso al mundo laboral informal, y, por último, sus posibilidades escolares.

Palabras clave: Juventud rural; escuela pública; educación básica; derecho a la educación.

### Abstract

The school trajectories are plural and diverse like the youths themselves and identifying what emerges in rural youth as a vulnerable sector and excluded was the purpose of this investigation. The general objective of this study was to recognize the singularities that intervene in the school trajectory of rural youth and how they influence student decision-making. The methodology used was a descriptive-interpretative study in two phases, one quantitative and the other qualitative. The results allowed us to characterize the population and revealed five factors that intervene in the stories of the students: the journey from their home to school, how they feel to be perceived by their teachers, their new responsibilities, their entry into the informal job world and, finally, their school possibilities.

**Keywords:** Rural youth; educational prospecting; primary education; public school; education rights.

#### (\*) Autor para correspondencia:

Erika Jazmín Díaz Rodríguez  
Universidad Autónoma de San Luis Potosí  
Alvaro Obregon 64, Centro, 78300 San Luis,  
S.L.P., México  
Correo de contacto: erika.jdiazr@gmail.com

©2010, Perspectiva Educacional  
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 06.02.2021  
ACEPTADO: 02.09.2022  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.3-Art.1201

## 1. Introducción

A lo largo de más de 50 años, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha elaborado instrumentos que guían a los estados miembros a promover y garantizar el derecho a la educación. Este derecho, además de ocuparse de la gratuidad y obligatoriedad, busca aminorar la desigualdad y la pobreza. Mientras que en el discurso de los Derechos Humanos se reivindica la paz y la dignidad, en la educación se aborda la problemática de la inequidad, desigualdad y exclusión educativa (Ruiz, 2012).

En México, el Sistema Educativo Nacional (SEN) ha sido incapaz de neutralizar los efectos de la pobreza sobre la educación al ser un sistema complejo, diverso, amplio y multifactorial. En este artículo nos abocamos al Nivel Medio Superior (NMS) de la educación en México, también llamado preparatoria o bachillerato, el cual es visto como una prolongación del nivel básico, o bien, una preparación para el nivel superior. Para algunos autores, el NMS nació de manera desarticulada, ya que carece de continuidad con el currículo del nivel que le antecede y con el nivel superior (Gutiérrez, 2009). A mediados del siglo XX enfrentó su principal problema, la creciente demanda, dado que empezaron a ingresar juventudes que anteriormente no habían tenido acceso (Neyra, 2010). La deuda de matrícula ha estado, desde los inicios del SEN, poniendo en desventaja a los sectores más vulnerables de la población, ya que las oportunidades de efectivizar la educación como derecho se ven permeadas por un entramado de condiciones que a su vez ponen en desventaja a los sectores más carenciados.

Las condiciones estructurales de la sociedad impregnan las particularidades de las juventudes que cursan el NMS y, en específico, son sus trayectorias escolares el reflejo más tangible del derecho a la educación. En este sentido, el objetivo del presente trabajo fue analizar qué factores intervienen en las trayectorias escolares de las y los jóvenes estudiantes de zonas rurales, por ser este el espacio en el que las juventudes mexicanas persisten con mayores carencias educativas y obstáculos para ejercer su derecho a la educación.

Así, primero daremos un panorama del sistema educativo en su nivel medio superior, su relación con las juventudes rurales, y abordaremos las trayectorias escolares. Acto seguido, mostraremos la metodología del estudio, y finalmente presentaremos los resultados y análisis de las categorías encontradas.

### 1.1. Nivel medio superior. Su contextualización en México

En México, el Sistema Educativo Nacional está compuesto por tres modalidades de estudio: Básico, Medio Superior y Superior. El primero está compuesto por los niveles de preescolar,

primaria y secundaria; el Medio Superior comprende el nivel de bachillerato, y el Superior está compuesto por licenciatura, especialidad, maestría y doctorado.

Específicamente el nivel Medio Superior está conformado por una enorme red de 33 subsistemas de distintas dimensiones, estructuras y formas de organización, integrados en bachillerato general, tecnológico y profesional técnico, impartidos en instituciones federales, estatales, autónomas y privadas. Cada uno de ellos atiende objetivos claros y matrículas distintas. El bachillerato general prepara a los alumnos para continuar con estudios superiores, siendo el tipo de estudio más prestigioso. Para el ciclo 2019-2020, de acuerdo a la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, su matrícula fue del 63.3% de estudiantes. Por su parte, el bachillerato tecnológico es una opción bivalente que ofrece formación del NMS y permite a sus titulados ingresar al mercado laboral con un título técnico; cuenta con una matrícula del 30.6%. El profesional técnico también forma parte de la educación tecnológica, ofreciendo conocimientos tanto técnicos como científicos, pero en modalidad terminal se atiende una matrícula del 6.03% de estudiantes.

Las opciones del NMS son diversas, sin embargo, las tres modalidades ofrecen a la planta estudiantil la culminación de la educación obligatoria en México, el carácter propedéutico para quienes buscan ingresar al nivel superior, la preparación para ingresar al área laboral y el desarrollo de habilidades socioemocionales para el desarrollo integral de las personas. A pesar de ello, Villa Lever (2014) refiere que las modalidades segmentan a la población, orientándola por caminos de calidad diversa, ofreciendo con ello movilidad socioeconómica distinta según la educación recibida, dado que existen diferencias estructurales según las oportunidades educativas disponibles, reconociendo que la preparatoria ha fungido como mecanismo de estratificación social fundado en las desigualdades de la planta estudiantil. En cambio, Tapia (2018) señala que Villa Lever no ofrece datos empíricos que sustenten sus afirmaciones y referencia a Weiss (2012) para afirmar que no se puede generalizar acerca de la segmentación social de las modalidades de media superior.

En nuestro país, el NMS es altamente valorado, ya que tiene fines significativos para las y los estudiantes, tanto por su consecuencia educativa como laboral (Weiss, 2012). La escuela ocupa un lugar de importantes expectativas para los sectores rurales y conlleva a esfuerzos por parte de estudiantes (con el apoyo de sus familias), para asistir a estas instituciones. Desafortunadamente, las desigualdades en México son tan profundas que “la diferencia que hace la escuela no compensa la desigualdad de origen de los estudiantes, sino al contrario, la refuerza y la potencia” (Saraví, 2015, p. 90).

Ahora bien, de estas opciones de NMS no se pueden olvidar los contextos o espacios en los que se desarrollan, si son urbanos, semiurbanos o bien rurales e indígenas. Y son estos últimos los que representan mayores dificultades. En México, 30.7 millones de personas son juventudes de entre 15 y 29 años, de las cuales, según la Encuesta Intercensal 2015, ocho millones y medio viven en zonas rurales, en 196 mil localidades con menos de 2500 habitantes. Las juventudes rurales tienen un promedio menor en años de estudio, 9.5 contra 10.5, que sus pares urbanos (Soloaga, 2018). Estas juventudes tienden a migrar más que sus pares urbanos o los adultos rurales, ya que buscan conformar nuevos hogares, ingresar al nivel superior o incorporarse a empleos informales (Guiskin, 2019).

Por lo anterior, se debe reconocer que el SEN constituye un espacio de contradicciones, pues mientras se impulsa una reforma educativa que busca lograr que todas las juventudes ejerzan su derecho a una educación de calidad en igualdad de oportunidades, es este mismo sistema el que las causa y las refuerza. Esto lleva a visibilizar que son las poblaciones jóvenes las más afectadas y, en específico, las rurales, las cuales terminan siendo además de vulneradas, excluidas.

## 1.2. Juventudes rurales

La juventud, como tal, adquirió relevancia en la agenda gubernamental y en la academia tras la celebración del año internacional de la juventud en 1985 (Mendoza, 2011). A partir de entonces, se comenzaron a concretar estudios sobre diversas problemáticas; se definió juventud como la cohorte de edades entre los 15 y los 24 años, aunque se admitió que tal definición tiene variaciones en los diferentes países, inclusive dentro del propio sistema de las Naciones Unidas, en el que no se acuerda una definición universal.

Por ello, la multiplicidad de investigaciones académicas que abordan el tema de la juventud lo hacen desde diferentes enfoques, y cada uno define el concepto a partir de distintas perspectivas como la sociodemográfica (Roberti, 2015), la individualista (Rivera, 2014), algunas llevan a ver a las juventudes como grupo social o etapa de vida (Duarte, 2000), incluso como producto social (Guillen, 1985). A partir de la segunda mitad del siglo XX se desarrollaron corrientes de pensamiento que cuestionan estas nociones y conceptos, adquiriendo lecturas histórico-críticas, lo que significa partir de qué género, juventud, raza, etnia, preferencia sexo-afectiva, clase, entre otras, implican condiciones sociales que no son “naturales” o inamovibles, sino que son construcciones sociales (Alpízar & Bernal, 2003). Lo anterior lleva a asumir que la juventud permanentemente se está construyendo y reconstruyendo de acuerdo con el tiempo y espacio en el cual se desarrolla. Así, cada sociedad define a la “juventud” a partir de sus propios parámetros culturales, sociales, políticos, económicos e históricos. Por tanto, las

perspectivas tradicionales sobre la juventud se pueden transformar, de-construir y re-construir (Alpizar & Bernal, 2003).

Mientras, la ruralidad es un concepto que se ha venido complejizando analíticamente debido a las transformaciones en el territorio rural. Tradicionalmente lo rural se definía en torno a las formas y estilos de vida en el campo, en los planos institucionales, culturales y productivos apegados a lo agrario, además a la baja densidad de la población; en cambio la nueva ruralidad busca considerar más dimensiones que el tamaño de su población. A pesar de ello, en México lo rural se basa en la definición censal, pues sigue siendo una referencia fundamental. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía mediante el Censo General de Población y Vivienda, los pueblos rurales son aquellas aglomeraciones de población con menos de 2500 habitantes.

Hablar de juventud rural es hablar de una diversidad en constante transformación, ya que tanto juventud como ruralidad son conceptos complejos y dinámicos. Aunque su definición ha tenido fines prácticos y empíricos, funcionales a políticas y programas sociales concretos, se reconoce que las juventudes de un territorio, un país o una región se componen de sectores y grupos heterogéneos con condiciones de vida desiguales y diversas formas de apropiación del medio natural, cultural y social (Caggiani, 2004). El análisis en la juventud rural presupone mirar la estructura social, es decir, hacerla visible y reducir las brechas de inequidad que les han sido impuestas.

### 1.3. Trayectorias escolares

La trayectoria escolar es vista como un proceso multidimensional que adquiere un papel fundamental en el recorrido de los estudiantes dentro de su educación formal (Zandomeni & Canale, 2010), lo que permite tener una comprensión más amplia sobre sus experiencias escolares, limitaciones, obstáculos y posibilidades escolares. Bracchi, Gabbai y Causa (2010), Briscioli (2017), Ortega (2015), Mendoza-González (2017) y Carvajal (2019) abonan a la definición de trayectoria escolar desde un enfoque sociocultural que rompe con los posicionamientos deterministas reduccionistas, partiendo del concepto sociológico de trayectoria, centrado en la interpretación de fenómenos sociales a través del tiempo.

En este estudio la trayectoria escolar se trata de un recorrido en el comportamiento académico del grupo de estudiantes, el cual es cuantificable durante un periodo, pero también observable desde sus vivencias y experiencias. Particularmente, centrar las trayectorias escolares desde lo relatado por el o la estudiante, permite recuperar los sentidos que terminan ocultándose tras los datos que recogen aproximaciones con apuestas solo cuantitativas.

## 1.4. Juventudes como estudiantes

Enfocados en el sector educativo, Reguillo (2003) refiere que los estudios de juventudes son invisibilizados debido a que hay una producción dispersa y escasa, dado que las investigaciones se han centrado en el fenómeno juvenil que transcurre en contradicción con las vías institucionales. Sin embargo, Weiss (2012) buscó superar esta unilateralidad, realizando un acercamiento a través de investigaciones con los estudiantes en tanto jóvenes. El autor enfatizó el proceso de subjetivación, la construcción de identidad y la autoría del yo, ya que las y los jóvenes desarrollan en paralelo un proceso de socialización y subjetivación, procesos importantes en las interacciones con los otros, las vivencias y sus conversaciones. Dichas interacciones se presentan principalmente en el espacio escolar, en las aulas y en la institución. Allí, las juventudes se encuentran en una red de caminos, en un proceso continuo de identificación con otros, otras y consigo mismas. De ahí que consideremos que el espacio escolar adquiere un valor simbólico para las y los estudiantes. Este espacio, como señala Nateras (2013), está signado por lo que representa para la mayoría del estudiantado: “No ser excluidos, estar dentro de, ser parte o miembro de, tener un lugar social y una posibilidad de futuro, aunque sea en su imaginario” (p. 65).

En la ciencias sociales y humanas se pueden encontrar investigaciones acerca de jóvenes estudiantes, Argentina es el principal referente, donde se indagan entre sus expectativas y planes (Montes & Sendón, 2006) la percepción sobre la dimensión de violencia (Bracchi et al., 2010) o conocer las particularidades de las trayectorias escolares en las nuevas escuelas secundarias de modalidad rural, en el marco de la obligatoriedad de este nivel (Hernán & Rópulo, 2013). Por su parte, el referente colombiano es Ospina (2019), con un proyecto que buscó mejorar las oportunidades económicas y de inclusión social de los jóvenes rurales. En México, Rodríguez-Brito (2019) cuestionó los factores estructurales y las condicionantes contextuales, familiares y personales que favorecen u obstaculizan el tránsito hacia la vida adulta. La mayoría de las investigaciones de trayectoria escolar, en México, fueron aplicadas en estudios de nivel superior y se inclinan hacia investigaciones cuantitativas, además de ser de carácter descriptivo (Balan, Naal, Rivera & Pedrero, 2010; Casillas, Chain & Jácome, 2007; Gutiérrez, Granados & Landeros, 2015), o están enfocadas en evidenciar los retos asociados al género (Ruiseñor & López, 2010) y las desigualdades del curso de vida (Solís & Blanco, 2014).

## 2. Metodología

Este artículo forma parte de los resultados obtenidos en el trabajo de tesis titulado “Trayectorias escolares y juventudes rurales. La educación media superior en San Luis Potosí” para obtener el grado de maestría en Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de San

Luis Potosí. La investigación recurrió a un diseño metodológico mixto en dos fases, una cuantitativa y otra cualitativa. Para analizar qué factores intervienen en las trayectorias escolares de las y los jóvenes estudiantes de zonas rurales, objetivo de este artículo, nos enfocamos en la segunda fase, ya que permite centrarnos en lo relatado por los estudiantes para recuperar la pluralidad de los sentidos y factores que evidencian lo suscitado durante su recorrido escolar.

El estudio se realizó en el Colegio de Bachilleres, plantel 18, de la modalidad bachillerato general. Institución ubicada en el municipio de Mexquitic de Carmona, San Luis Potosí, México, una zona rural ubicada a 22 kilómetros de la capital del Estado; cuenta con 117 localidades y con una población que, de acuerdo con el Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social (Secretaría del Bienestar, 2015), fue de 53.442 personas, lo que representó el 2.1% de la población del Estado.

La escuela preparatoria fue creada en 1987, atendiendo desde entonces a población rural en turno matutino. Durante el periodo 2019-2020 la institución contó con un total de 618 estudiantes. Para la intervención se invitó a participar a los y las estudiantes para llevar a cabo



algunas entrevistas a profundidad. La invitación se orientó por los siguientes criterios: vivir en las zonas rurales más lejanas, que mostraran apertura y voluntad para hablar de sí mismos y que tuvieran disponibilidad para participar. Resultando un acercamiento de varios estudiantes, que finalmente fueron un colaborador y tres colaboradoras. Las características de estos participantes son:

**Tabla 1**

*Información general de los y las estudiantes*

Seudónimo	Edad	Comunidad de residencia	Habitantes (-2500 es comunidad rural)	Empleo informal
Ruth	17 años	Rincón del Porvenir (a 13 km de la preparatoria)	1245 habitantes	Surtidora de agua potable
Martin	19 años	Los Vázquez (a 11 km de la preparatoria)	1134 habitantes	Ayudante de albañil
Elena	17 años	Ejido Milpillas (a 18 km de la preparatoria)	206 habitantes	No ha trabajado
Carolina	18 años	Derramadero (a 2 km de la preparatoria)	575 habitantes	Negocio propio de botanas y alcohol

**Fuente:** Elaboración propia.

**Nota:** Datos obtenidos a partir de los relatos de vida de cada estudiante.

La consigna para la entrevista fue: “Relátame cómo ha sido tu historia educativa. Me gustaría que, desde tus vivencias, hablaras de tus experiencias año tras año en la escuela”. La consigna buscó ser general y amplia, para otorgar libertad a las narradoras y el narrador de estructurar su relato desde y hacia donde prefirieran, por ser ellos el rol principal como sujeto agente y responsable de sus relatos (Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008).

La entrevista contó con una guía temática, dividida en tres dimensiones: educación, individualidades y expectativas. En cada dimensión se abarcaron temas específicos. Por ejemplo, en educación, se abordaron las instituciones a las que asistieron, su ubicación y tipo, la descripción del traslado del hogar a la institución y sus interacciones con docentes y compañeros/as de clase. En individualidades, se abordaron los roles de género, la capacidad de agencia y su personalidad. En expectativas, se indagaron sus planes a futuro. Por último, las dimensiones fueron ampliándose, ya que se integraron: redes de apoyo y el ámbito laboral.



En este artículo optamos por presentar la fase cualitativa a partir de cinco categorías. Cabe señalar que debido a la pandemia por COVID-19 las entrevistas se vieron suspendidas y se optó por terminarlas vía telefónica, ya que la virtualidad representaba una dificultad debido a la zona rural en la que vivían. En promedio, se realizaron cuatro entrevistas con duración variable de 30 a 75 minutos por cada participante.

Respecto al análisis de las entrevistas, se optó por sistematizar cada relato para reconocer la particularidad de cada historia. Posteriormente, se adoptó una lógica transversal en los cuatro relatos, lo que permitió reconocer las primeras categorías. Con ello se buscó determinar ejes temáticos-analíticos relevantes para su abordaje y se identificaron cinco factores que acompañan y singularizan la trayectoria escolar: el recorrido de la casa a la escuela, el cómo se sienten percibidos por sus docentes, la adquisición de responsabilidades, su ingreso al mundo laboral informal y, por último, sus posibilidades escolares.

### 3. Resultados y discusión

#### 3.1. El recorrido de la casa a la escuela

Los relatos obtenidos dan cuenta de la trayectoria escolar de el y las colaboradoras, y con ellos la narración del recorrido que realizaban de su casa a las instituciones escolares, mismo que da cuenta de la singularidad de cada historia, reflejando las condiciones que viven los y las estudiantes de zonas rurales.

Para las infancias de zonas rurales que cursan el nivel preescolar y primaria, caminar a la escuela es lo más común. El municipio de Mexquitic de Carmona cuenta con 85 institutos preescolares y 89 primarias, distribuidos en sus 117 localidades. Por lo que, para acceder físicamente a estos niveles, implicó realizar recorridos de diversas longitudes, como narró Martín, quien junto a sus hermanos y hermanas caminaba con apatía hacia la escuela: “ir de mala gana” o “hacerse responsable de los demás hermanos”, situación que no se aleja de la realidad actual de las infancias de las zonas rurales, pero además, el cansancio por dichas caminatas repercutió en la falta de concentración, el desinterés escolar, los riesgos a la salud y la seguridad.

En relación con la seguridad, hay apuestas que incitan a que los y las niñas acudan solos y solas a la escuela, dado que aporta a su autonomía, idea que es respaldada en promover entornos seguros y saludables próximos al colegio (Silva, 2018). Mas, para las infancias y juventudes rurales la escuela no es próxima y los riesgos en la integridad de las y los niños se acrecienta por las violencias, narcotráfico e inseguridad que se viven a lo largo y ancho de nuestro país.

Como ya lo señalamos, para las juventudes participantes en este estudio, caminar a la escuela en el preescolar y la primaria era lo más habitual y llegar a la escuela suponía largos recorridos y tiempos considerables: *“Estaba muy retirada la escuela de mi casa... y a veces íbamos llorando, íbamos de mala gana o así... tardábamos más de media hora, como 40 minutos”* (Martín, p. 2), o como bien lo comenta Carolina, *“el recorrido para... por decir donde yo vivo a donde agarraba el kínder y la primaria, sí han sido lejos, como 10 minutos, 15 caminando, yo vivo cerca de la carretera y hay una carretera, pasa todo tipo de carros, tráilers (sic) camiones, de todo, y entonces pues cruzaba la carretera y ya y si caminaba pues sí todo ese tramo”* (p. 3). Situaciones que siguen prevaleciendo en estas comunidades 15 años después, y en las que las carreteras siguen representando inseguridad no solo física sino también de tipo sexual, pues en la comunidad se han suscitado casos de violencia hacia mujeres de tal tipo.

Lo que ocurre en la primera infancia es determinante para cada sociedad, siendo una expresión de sus niveles de equidad y cohesión. A pesar de ello son las infancias quienes tienen cierta invisibilidad (Palacios & Castañeda, 2009), situación que se agrava al acercarse a la periferia, donde acceder a la educación implica superar una serie de desventajas, que sobrellevadas, envuelven a el o la niña en otra serie de desigualdades, como asistir a instituciones precarias, acumulando nuevamente con ello diferencias.

Al respecto de la localización de la escuela secundaria, esta fue un indicador importante que los y las estudiantes, junto a sus familias, toman en cuenta para elegir la institución, ya que implica mayor tiempo y recursos económicos. La institución más cercana suele ser la opción más factible, aunque también valoran desde su perspectiva las cualidades y prestigio institucional. Carolina, quien eligió la más cercana, narra: *“Para la secundaria nos basamos en la más cerca, no queda muy lejos de mí casa y la mayoría de mis compañeras y amigas iban a ir ahí y pues ya mejor me fui a ahí”* (p. 9), o Ruth: *“Sinceramente nada más tenía eso, porque todos mis primos... casi todos se metieron allí no, la verdad no, aparte tiene... lo del Porvenir, de allí de por mi comunidad tiene muy mala fama entiendes, como que dicen que no enseñan bien... es telesecundaria, sí aparte nada más es como un profesor”* (p. 5).

Elena comenta: *“Me iba a meter [a la secundaria] vecina de mi rancho, pero lo que pasa es que mi mamá andaba arreglando papeles, entonces este, como eran los, eranos (sic) poquitos, poquito retirado que teníamos que caminar y bajar entre ríos y luego milpas, pues a mi hermana se le hace complicado y luego nada más en esas fechas que andaban los secuestros, bueno que aún, todavía, entonces mi hermana dijo que más fácil, este, pues mejor irnos a la secundaria que estaba ahí, porque pues ella estaba a un lado de la secundaria, entonces como a 5 minutos o dos minutos llegamos”* (p. 14).

En su defecto, tienden a asistir a telesecundaria, una modalidad implementada en espacios rurales con menor densidad de población, que busca reducir la brecha de accesibilidad física. En contraparte, dichas instituciones reportan bajos niveles en logro académico, pues de acuerdo con el Examen de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I) los y las alumnas de esta modalidad aprenden poco, sin mencionar las problemáticas materiales y pedagógicas que enfrentan (Flores & Albarrán, 2008).

El ingreso a la preparatoria está marcado por las mismas brechas de accesibilidad física, sobrellevada por la movilidad e independencia que las juventudes van adquiriendo, si cuentan con los recursos para hacerlo: *“De la casa pues pasa un camión ahí por mí comunidad, yo creo que hace como unos 30 minutos, de mi comunidad allí al coba<sup>1</sup>, hay veces que llegaba tarde porque el camión se retrasaba en pasar y pues así bien estresada de que no nos iban a dejar entrar y pues sí, verdad”* (Elena, p. 26).

Ya en la preparatoria el recorrido es variado en tiempo y medios de transporte, la dificultad se externa en la escasez de autobuses, medio de transporte más común; lo anterior, lleva a elegir instituciones céntricas con transporte accesible, así como a buscar estrategias de movilidad. Como consecuencia, las opciones institucionales de este nivel se amplían o aminoran, dependiendo de los recursos individuales y familiares.

### 3.2. El cómo se sienten percibidos por sus docentes

Se pone énfasis en cómo se sienten percibidos, pues con ello se da cuenta de la relación que establecen docente-estudiantes y, en su defecto, de la dinámica escolar que se desarrolla dentro del aula. En la medida en que, las ahora juventudes, van creciendo, la percepción hacia ellas se va transformando.

Durante sus infancias, las juventudes participantes recibían apoyo por parte de sus profesores al ser percibidas sus carencias: *“En 2º año de primaria tuve una maestra que se llamó Orfelinda... ella, este... siempre me llevaba a mí un lonche, a mí me daba un poco de pena, pero pues con el hambre pues, lo tenía que agarrar”* (Martín, p. 3). *“En 5º año tuve un maestro, que él sí era muy buena gente conmigo, este, me entendía mucho... me otorgaban, así como ropa, o a veces cuando ya miraban que el uniforme, el pantalón del uniforme estaba en muy mal estado, ellos me regalaban uno. Bueno, él me regaló uno, entonces con ese pantalón del uniforme que me regaló, fue con el que cursé a 6º año”* (Martín, p. 4).

---

<sup>1</sup> Colegio de Bachilleres, preparatoria.

Mientras que durante la juventud son vistos en referencia a los otros, en especial a sus familiares, invalidando su singularidad e imponiendo sobre ellos lo que sus familiares son o fueron: *“Dicen que él [el profesor] se acuerda de los apellidos y si tuvo compañeros o familiares tuyos antes, la agarra contra ti y pues así pasó... prácticamente es una injusticia, porque solamente por los apellidos o por un conocido, quedamos mal todos”* (Carolina, p. 16).

La diversidad en las relaciones entre docente-estudiante es tan grande, que se pueden encontrar docentes con relaciones muy cercanas o bien muy distantes: *“Llegó una maestra que era muy buena... era muy amable, no solo era una maestra, sino que era una amiga para nosotros”* (Martín, p. 7). *“Había un maestro que era como muy acosador, de hecho, varias de mis compañeras como que le tenían miedo, era el más, se podría decir estricto”* (Carolina, pp. 12-13).

En los relatos prevalecen los comentarios de un docente indiferente a la situación juvenil: *“Sí, era muy estricto y muchas veces como que, podría decirse como ofensas de él a los alumnos, porque les decía burros, menos”* (Carolina, pp. 12-13).

Por su parte, la respuesta institucional ante situaciones como la venta y consumo de drogas dentro de la institución, es vigilar: *“Habían puesto cámaras en todos los salones porque varios de mis compañeros consumen droga adentro, se meten mucho el perico<sup>2</sup>”* (Carolina, p. 22), cuyo sentir al respecto fue *“pues a la vez como que no sé, como muy protegida, muy cuidada, así de que ya no voy a poder hacer nada”* (Carolina, p. 22). Mientras que culpabilizan: *“¡Ay pues ustedes saben, todos se quedan callados, nadie (sic) hace nada!”, o sea yo pienso, estamos contando a usted, para que usted tome medidas al respecto, no para que nos eche el compromiso a nosotros”* (Carolina, p. 22).

La manera en que son percibidas las juventudes da cuenta de la relación que establecen docentes-estudiantes y, en su defecto, de la dinámica escolar que se desarrolla dentro del aula. Dicha percepción es cambiante y pareciera que pasa de protectora a culpabilizadora, es decir, ante las situaciones que viven estas juventudes, se las ve como culpables, pero responsables de sí mismas. La postura institucional, ante el diálogo o la falta de este, es también vigilar y culpabilizar, omitiendo las situaciones de contingencia que afrontan las juventudes dentro de la institución. Por un lado, la vigilancia, como respuesta a la venta y consumo de drogas dentro de

---

<sup>2</sup> El “perico” es una droga estimulante, usada comúnmente por transportistas. Se llaman perico por su tonalidad verde, semejante al de las aves. Se trata de pastillas accesibles solo con receta médica, usadas para bajar de peso. El apodo comenzó con estas pastillas, ahora se refiere de forma genérica a aquellas sustancias que poseen estimulantes. Son populares por sus efectos secundarios como inhibición del sueño y cansancio.

la institución, mientras que, por el otro, culpabilizadoras y silenciadas, dejando entrever la mirada adultocéntrica por parte de la figura docente, instaurada en la perspectiva estigmatizadora, que señala a cada joven como un problema y sin capacidad de aporte (Duarte, 2000).

### 3.3. Adquisición de responsabilidades

La adquisición de responsabilidades para los y las jóvenes de zonas rurales es gradual, pero sin duda son las mujeres jóvenes quienes las adquieren a edades tempranas y en mayores cantidades, incluso las duplican en comparación con sus pares masculinos (Soloaga, 2018). El cuidado de hermanos y hermanas es el principal, dado que las familias de zonas rurales son también las más vulnerables económicamente, y buscan estrategias de reproducción social para solventar su precariedad, por lo que el trabajo de las figuras materna y paterna es de lo más común (Tapia & Weiss, 2013), y son las hijas mayores quienes se suelen hacer responsables de sus hermanos y hermanas menores. Este escenario impacta directamente en su situación escolar. Carolina la adquirió durante la primaria: *“Ya después yo me llevaba a mis hermanos y me los traía... prácticamente era yo la que guiaba todo, llegaba y los... los ponía a que se quitaran el uniforme, les hacía de comer, después a hacer la tarea, a bañarse y así”* (Carolina, pp. 7-8).

Esta responsabilidad cambia constantemente respecto a las dinámicas familiares e impacta directamente en la situación escolar: *“Sí quería estudiar, pero a la vez no, por lo mismo de mis hermanos, decía ‘mejor me quedo a la casa a cuidarlos, mi mamá que se vaya a trabajar, y así’”* (Carolina, p. 11).

Por su parte, el bachillerato implica mayor libertad para las juventudes (Weiss, 2012). Aunque se afirma que los y las estudiantes en el contexto rural-urbano son dependientes de las decisiones y recursos familiares (Tapia & Weiss, 2013), el espacio institucional sí representa mayores libertades y, junto a ello, responsabilidades educativas, algunas tan cotidianas como asistir o no a sus clases, otras tan institucionales como elegir entre las capacitaciones que ofrece el núcleo de formación para el trabajo del tipo de subsistema al que asisten, así como una introspección personal de este sentido de responsabilidad, adjudicado el momento que están viviendo: *“Estaba pasando como por una etapa, yo como que empecé a madurar en quinto semestre, porque pues ya tenía que ver qué iba a hacer con mi vida y todo eso, entonces sí comenzó a cambiar mi mentalidad, ... pero empecé a madurar de quinto semestre, como que dije ‘oh ya voy a cumplir casi 18 años y pues entonces a ver qué voy a hacer’, pues mi papá como que me empezó a dejar más, la rienda suelta, como que ‘ya hazlo tú’. Antes todos mis trámites al coba y todo eso pues él lo hacía y ahorita no, suerte tuve que ver por todos mis*

*trámites en la Universidad, todos mis papeles que tengo que ver yo, ahorita estoy viendo lo de mi credencial y todo eso, entonces mi papá fue desapareciendo de mí, que ya haga yo por mí misma”* (Ruth, pp. 34-35).

### 3.4. Ingreso al mundo laboral informal

Las trayectorias escolares de estudiantes rurales se ven inmersas en múltiples variables y uno de los principales retos de la educación es la deserción escolar, cuya principal causa es la falta de dinero. Por ello, el ingreso al trabajo informal es una consecuencia común para los sectores en condiciones de desventaja.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2019), el 11% (equivalente a 3.2 millones de infancias y adolescencias entre los 5 y 17 años) realizó trabajo infantil. De acuerdo con la tasa anual de esta cifra, se infiere que el trabajo infantil es predominantemente masculino, por lo que se reconoce que el ingreso a la vida laboral en los hombres es más temprano, en actividades remuneradas y fuera del hogar. Sin embargo, son las mujeres jóvenes de zonas rurales quienes asumen responsabilidades familiares no remuneradas de manera gradual, desde la infancia, para posteriormente integrarse al espacio laboral remunerado.

Por otra parte, el sentido atribuido al trabajo es tan diverso como las juventudes, pero sin duda surge de la condición de precariedad (Tapia & Weiss, 2013). Algunos jóvenes trabajan desde secundaria, combinándolo con el estudio, otros inician en preparatoria y durante periodos vacacionales o fines de semana. Mientras para algunos de ellos se trata del primer trabajo, para otros, la búsqueda de trabajos y el recurso económico e independencia es constante. La incorporación de los y las jóvenes de zonas rurales a trabajar sucede a más temprana edad que sus pares ciudadanos, por lo que la posibilidad de continuar sus estudios disminuye (Aguilar Balam, Ek Yam, Alamilla Morejón & Rodríguez Pech, 2019).

La combinación de actividades escolares y laborales surge como estrategia para hacer frente a las dificultades económicas que viven las juventudes, por lo que la incorporación temprana al trabajo informal es una práctica común: *“En 2º año de secundaria, pues cuando empecé a trabajar en la obra con un señor de ahí de mi comunidad, sí, de albañil, bueno él era albañil, yo le ayudaba en cualquier cosa”* (Martín, p. 5). Incluso, pueden no solo combinar esta actividad con la escuela, sino que también con el cuidado de sus hermanos y hermanas menores, para el caso de las chicas: *“Pues cuando estaba en secundaria, este de primer año, comencé igual a cuidar a mis hermanos y a trabajar los fines de semana con una vecina, ella vende antojos aquí en la presa los fines y pues me pidió que le echara la mano”* (Carolina, p. 24). *“Empecé a*

*trabajar y todo bien. Todos esos tres meses trabajé, sí, sí trabajé como dos meses, porque no fueron tres meses, fueron dos meses, todas las vacaciones estuve trabajando” (Ruth, p. 30).*

Incluso se emprenden soluciones laborales que les proveerán a futuro, viendo el trabajo como fuente de recursos económicos: *“Ahorita, con esta beca que fue en febrero, le... quise invertirla en algo y dije, porque por decir, quiero dinero para la ficha [de la universidad], quiero comprar cosas, y con 1,600 no me va a ajustar muchas cosas, entonces lo que hice fue decirle a mis papás que quería mejor abrir un negocio o algo y pues me dijeron que sí... tuve mucho apoyo de mis papás” (Carolina, p. 26).*

### 3.5. Posibilidades escolares

Sobrellevada la situación económica, las juventudes se enfrentarán a otras condiciones – territoriales, sociales, económicas, culturales y políticas–, que las sumergen en la condición de desigualdad. Los y las estudiantes de zonas rurales que se cuestionan sobre “a qué universidad ingresar” han librado ya más de un par de situaciones y con ello el reconocimiento de sus posibilidades económicas, académicas, entre otras. Otra parte de los y las jóvenes rurales no reconocen un destino académico, sino laboral. Él y nuestras colaboradoras han librado varias tensiones y la educación superior es su apuesta actual.

El trayecto escolar por las instituciones a las que ingresaron estos estudiantes termina por acumular consecuencias. Respecto a la modalidad telesecundaria a la que la mayoría de los y las estudiantes del grupo asistieron, se trata de un subsistema que atiende a la demanda de estudiantes, quienes por razones geográficas no cuentan con una institución general o técnica cercana. El objetivo de esta modalidad es abatir el rezago educativo de la educación secundaria en comunidades rurales e indígenas. Esta modalidad representa el 47.8% de las instituciones en México, la más alta respecto a las otras modalidades (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL, 2018). Sin embargo, los escenarios de la telesecundaria en México son desalentadores, pues sus resultados son bajos dado que los y las alumnas que cursan esta modalidad aprenden muy poco.

Dos de las colaboradoras ingresaron al nivel superior en una opción que no aparecía en su plan de vida, una universidad tecnológica. Esta modalidad surge desde una racionalidad nacional-economista de un vacío detectado en el sistema educativo superior y de una redistribución de oportunidades educativas. Por un lado, el Estado mexicano detectó la falta de técnicos en el mercado laboral, dado que la mano de obra empleada para esos puestos estaba siendo ocupada por estudiantes de niveles superiores. Esto originó la instauración de un modelo educativo de corta duración, que diversifica el subsistema de educación superior y busca

ampliar las oportunidades educativas de los y las jóvenes en relativa desventaja, ofertando estudios con mayores oportunidades de empleo. Lo anterior lleva a reconocer, siguiendo a Flores-Crespo (2010), que planificar la mano de obra con el objetivo de satisfacer las necesidades del mercado laboral lleva a considerar a las personas como un componente agregado de producción.

También, accedieron a opciones privadas, debido a que el acceso a una universidad pública se vio afectada por la contingencia sanitaria, misma que abrió su proceso de inscripción de manera online, proceso al que estas juventudes no pudieron acceder por no contar con los recursos ni herramientas que las sustenten: *“Pues en la... en las universidades, pues habían recorrido... ya ve que la Autónoma había hecho una página para registrarse en internet, en línea, pues yo realmente cuando me la mandaron, la página no me cargaba nada, no sé si fue mi internet y este pues dije, ‘ni modo’ la única solución era de preguntar en la Cruz Roja si aún había inscripción, espacio y pues me dijeron que sí igual me dieron fechas de exámenes, el psicométrico y todo esto...”* (Elena, p. 33).

El camino que siguieron el y las colaboradoras respecto a la educación superior fue distinto, no solo por los intereses profesionales de cada uno/una, sino por el rumbo que tomaron y las vicisitudes que libraron. Ruth fue la única que quedó en la institución y carrera que quería, Elena no ingresó a la institución que le entusiasmaba y en su lugar lo hizo a su segunda opción. Para Carolina y Martín, el camino se torna complejo, pues no quedar en la institución de su elección redireccionó sus planes. Carolina estaba interesada en estudiar Psicología o Docencia y finalmente optó por ingresar a Administración en una institución tecnológica, misma institución a la que ingresó Martín, quien tras no aprobar para la carrera de su interés y abandonar la idea de seguir estudiando, encontró cabida en esa universidad.

Así transitan en instituciones escolares con tales vicisitudes que terminan complejizando su vida académica. Además, emerge una discusión que reconsidera las posibilidades escolares de las juventudes rurales, quienes se encuentran en desigualdad de condiciones por vivir situaciones sociales precarias diversas para desarrollar su escolaridad obligatoria (Ruiz, 2012) y con ello enfrentar desventajas importantes al momento de ingresar a la educación superior.

Son las personas jóvenes de comunidades rurales quienes, al no acceder a las carreras y escuelas de su interés, echan mano de las opciones disponibles. Así, el sistema educativo, mediante su insignia de accesibilidad, les orilla a transitar por caminos escolares ya trazados, cuyo fin es generar mayor capital humano, sumando al estándar de accesibilidad pero no al de



permanencia o egreso, ya que la realidad es que no se brinda seguridad educativa al estudiantado. Esto lleva a reconocer, siguiendo a Flores-Crespo (2010), que planificar la mano de obra con el objetivo de satisfacer las necesidades del mercado laboral lleva a considerar a las personas como un componente agregado de producción.

## 4. Conclusiones

La experiencia estudiantil surge en las instituciones escolares a las que asisten las juventudes, pero esta se entretiene con lo vivido en otras esferas donde el o la estudiante habita. Presentar el Sistema Educativo Nacional a las luces de las particularidades de estas cuatro juventudes, quienes habitan uno de los contextos del México actual más vulnerable, lleva a señalar la acumulación y perpetuación de desigualdades que afrontan las y los jóvenes estudiantes de zonas rurales.

El acercamiento a las historias de Ruth, Martín, Elena y Carolina nos permitieron ver sus luchas, dolores, aspiraciones, saberes e inquietudes. Con ellas se da cuenta de que el Estado mexicano debe reconocer la pobreza de la educación que ofrece a la juventud. El derecho de las juventudes rurales a educarse en el nivel medio superior se ve vulnerado, tanto por las condiciones históricas que han venido modelando la educación en las zonas rurales, el origen y articulación del nivel, así como por la perspectiva con la que son vistos los y las estudiantes. La constitucionalidad que se le da al derecho a la educación, a través de los postulados de obligatoriedad, si bien atiende las demandas básicas de acceso, aumentando la matrícula y duplicando los niveles de escolaridad de las juventudes rurales actuales en comparación con otras generaciones, no ha logrado superar las desventajas educativas que padece gran parte de la población y que condena a los sectores rurales.

Las políticas y reformas que acompañan a la educación mexicana resultan absurdas para las juventudes rurales, pues al ofrecerse una educación amparada en políticas económicas mundiales, no solo vulneran, excluyen y minimizan las diversidades estudiantiles y sus vocaciones, sino que además resultan inefectivas e irrelevantes.

## 5. Referencias

- Aguilar Balam, K. S., Ek Yam, G. Y., Alamilla Morejón, P., & Rodríguez Pech, J. D. L. C. (2019). Desigualdades estructurales en el vínculo entre escuela y comunidad rural: tres casos de abandono escolar. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 98-120. doi:[10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.936](https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.936)
- Alpizar, L., & Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última década*, 11(19), 105-123. doi:[10.4067/S0718--22362003000200008](https://doi.org/10.4067/S0718--22362003000200008)
- Balán, G. C., Naal, F. A., Rivera, D. L. A., & Pedrero, L. D. L. Á. H. (2010). Análisis de la trayectoria escolar previa (bachillerato) de los alumnos de nuevo ingreso a la Universidad: año 2002-2008. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (64), 9. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3265927>
- Bracchi, C., Gabbai, M. I., & Causa, M. (2010, diciembre). Estudiantes secundarios: Un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de la violencia. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Congreso llevado a cabo en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. Recuperado desde <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/107788>
- Briscoli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 609-663.
- Casillas, M., Chain, R., & Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la educación superior*, 36(142), 7-29. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/28307739\\_Origen\\_social\\_de\\_los\\_estudiantes\\_y\\_trayectorias\\_estudiantiles\\_en\\_la\\_Universidad\\_Veracruzana](https://www.researchgate.net/publication/28307739_Origen_social_de_los_estudiantes_y_trayectorias_estudiantiles_en_la_Universidad_Veracruzana)
- Caggiani, M. E. (2004). *Heterogeneidad en la condición juvenil rural: aportes para una definición sociológica de la juventud rural* (Tesis de maestría). Recuperado desde <https://hdl.handle.net/20.500.12008/8273>

- Carvajal, A. (2019). El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. En *X Congreso Nacional De Investigación Educativa*. Congreso llevado a cabo en Veracruz, México.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2018). *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2018*. Ciudad de México. Recuperado desde [https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos\\_Sociales/Estudio\\_Diag\\_Edu\\_2018.pdf](https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf)
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. (2008). Research with Life Stories: Clues and Options of the Methodological Design. *Psyche*, 17(1), 29-39. doi:[10.4067/S0718-22282008000100004](https://doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004)
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes?: Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Ultima década*, 8(13), 59-77. doi:[10.4067/S0718-22362000000200004](https://doi.org/10.4067/S0718-22362000000200004)
- Flores-Crespo, P. (2010). Las universidades tecnológicas: un modelo educativo históricamente desfasado. En A. Arnaut & S. Giorgiuli (Coords.), *Los grandes problemas de México* (vol. 7, pp. 449-478). México, D. F.: El Colegio de México.
- Guillén, L. (1985). Idea, concepto y significado de la juventud. *Revista de Estudios sobre la Juventud*, 5, 39-49.
- Guiskin, M. (2019). *Situación de las juventudes rurales en América Latina y el Caribe*. Serie Estudios y Perspectivas-Sede subregional de la CEPAL en México, N° 181. Ciudad de México, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado desde [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45048/1/S19-01202\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45048/1/S19-01202_es.pdf)
- Gutiérrez, L. A. (2009). El devenir de la educación media superior. El caso del estado de México. *Tiempo de Educar*, 10(19), 171-204. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311/31113164007>
- Gutiérrez, A. G., Granados, D. E., & Landeros, M. G. (2011). Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de psicología de la Universidad Veracruzana. *Revista Electrónica"*

- Actualidades Investigativas en Educación*", 11(3), 1-30. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178009>
- Hernán, A. E., & Rópulo, M. (2013). Trayectorias escolares de los alumnos de escuelas secundarias rurales del Departamento Garay (provincia de Santa Fe). En *VII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Congreso llevado a cabo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado desde <https://www.aacademica.org/000-076/314>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Panorama educativo de México 2018. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. Recuperado desde <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- Mendoza, H. (2011). Los estudios sobre la juventud en México. *Espiral*, 18(52), 193-224. Recuperado desde [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-05652011000300007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652011000300007&lng=es&tlng=es).
- Mendoza-González, J. (2017). Conceptualización de las "trayectorias escolares" como vectores. *A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (6), 59-72.
- Montes, N., & Sendón, M. A. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 381-402. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002904>
- Nateras, A. (2013). Culturas juveniles e identidades estudiantiles: narrativas de violencias. *Trabajo Social UNAM*, (4), 55-70. Recuperado desde <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54052>
- Neyra, A. (2010). El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias. *Textual (Chapingo)*, (55), 63-82. Recuperado desde <https://biblat.unam.mx/es/revista/textual-chapingo/articulo/el-bachillerato-mexicano-y-la-politica-educativa-desde-sus-inicios-hasta-la-educacion-basada-en-competencias>

- Ortega, J. C. (2015). Surgimiento de la propuesta del estudio de las Trayectorias Escolares en la Universidad Veracruzana. En J. C. Ortega, R. López, & E. Alarcón (Coords.), *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México* (pp- 23-42). Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Ospina, C. (2019). *Estudio de trayectorias y aspiraciones de jóvenes rurales en Colombia y el rol del territorio y las políticas públicas. Documento de trabajo 259*. Recuperado desde [https://rimisp.org/wp-content/files\\_mf/1578671896DT259Ospina.pdf](https://rimisp.org/wp-content/files_mf/1578671896DT259Ospina.pdf)
- Palacios, J., & Castañeda, E. (2009). Principios y retos de la educación inicial que queremos para la generación de los Bicentenarios. En J. Palacios & E. Castañeda (Coords.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (pp. 115-131). España: Fundación Santillana. Recuperado desde [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/6438-686/publicacionad354-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1659433846&Signature=XNRXfpzqe~ciAG8MXa3juBeluTM2uD4UCMgTOJilZqtE1oyETJlq2aywOxrRd3AtLhJ6j3Aolt3ecVyK7rTOL5hhmS0kkDNq8klxNFruHhLnU0I-U32XNEutxCDRS6HOjwOJajq30-AJM6hF5ROw~9vDBrPSe5vAvZ5xdZSfWeOaxDRGP63uz~dF~lIzoAwMTSyPOfWZdzpyHvFda3i~7~86i9XoA5LJT5N68OUXhqU0BdcWjLiXlcygadHjyZjzXXxHFYfERgc669XgvqO9l2FrIWYKRnfeUj6SOAJDbt~66upJDlhkifRabJT9gyXHja28-OLYcykXf-AFFFaeHQ\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=114](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/6438-686/publicacionad354-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1659433846&Signature=XNRXfpzqe~ciAG8MXa3juBeluTM2uD4UCMgTOJilZqtE1oyETJlq2aywOxrRd3AtLhJ6j3Aolt3ecVyK7rTOL5hhmS0kkDNq8klxNFruHhLnU0I-U32XNEutxCDRS6HOjwOJajq30-AJM6hF5ROw~9vDBrPSe5vAvZ5xdZSfWeOaxDRGP63uz~dF~lIzoAwMTSyPOfWZdzpyHvFda3i~7~86i9XoA5LJT5N68OUXhqU0BdcWjLiXlcygadHjyZjzXXxHFYfERgc669XgvqO9l2FrIWYKRnfeUj6SOAJDbt~66upJDlhkifRabJT9gyXHja28-OLYcykXf-AFFFaeHQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=114)
- Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de educacao*, (23), 103-118. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502308>
- Rivera, J. (2014). Construyendo la condición juvenil la experiencia y el significado del ocio, el consumo y el entretenimiento en un grupo de jóvenes en contextos urbanos y rurales. En J. Rivera (Ed.), *Las juventudes potosinas del siglo XXI: miradas etnográficas sobre las exclusiones/inclusiones en la era de la globalización* (pp. 107-113). México: Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad

- Autónoma de San Luis Potosí. Recuperado desde [https://www.academia.edu/7683076/LIBRO\\_JUVENTUDES\\_POTOSINAS](https://www.academia.edu/7683076/LIBRO_JUVENTUDES_POTOSINAS)
- Roberti, E. (2015). *La nueva condición juvenil en tiempos de desestructuración: Un estudio de las trayectorias laborales de los jóvenes del barrio Aluvión y su imbricación con otras esferas vitales* (Tesis de magíster). Recuperado desde <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1101/te.1101.pdf>
- Rodríguez-Brito, C. (2019). *Estudio de trayectorias y aspiraciones de jóvenes rurales en México. Documento de trabajo 260*. Recuperado desde [https://rimisp.org/wp-content/files\\_mf/1577468745Estudiodetrayectoriasyaspiracionesdej%C3%B3venesruralesenM%C3%A9xico.pdf](https://rimisp.org/wp-content/files_mf/1577468745Estudiodetrayectoriasyaspiracionesdej%C3%B3venesruralesenM%C3%A9xico.pdf)
- Ruiseñor, E. S. G., & López, A. E. G. (2010). Orden de género y trayectoria escolar en mujeres estudiantes de ciencias exactas y naturales. *Investigación y ciencia*, 18(46), 10-17. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/674/67413508003.pdf>
- Ruiz, M. M. (2012). Derecho a la educación política y configuración discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 39-64. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/140/14023076003.pdf>
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO y CIESAS.
- Secretaría del Bienestar. (2015). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social*. Recuperado desde [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/46284/San\\_Luis\\_Potosi\\_021.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/46284/San_Luis_Potosi_021.pdf)
- Silva, R. (2018). Los proyectos de caminata rumbo a la escuela para el conocimiento del entorno y favorecer actitudes y hábitos saludables desde educación infantil. *Educación*, 27(53), 177-202. doi:[10.18800/educacion.201802.010](https://doi.org/10.18800/educacion.201802.010)
- Solís, P., & Blanco, E. (2014). La desigualdad en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México: un panorama general. En E. Banco, P. Solís & H. Robles (Coords.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los*

*jóvenes en la Ciudad de México* (pp. 21-37). México, D. F.: El Colegio de México/INEE.

Soloaga, I. (2018). *Diagnóstico de las juventudes rurales de México. Documento de trabajo N° 241*. Santiago, Chile: Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. Recuperado desde [https://www.rimisp.org/wpcontent/files\\_mf/1544476130Diagn%C3%B3sticoJuventudRuralM%C3%A9xicoGDRNov2018VF3.pdf](https://www.rimisp.org/wpcontent/files_mf/1544476130Diagn%C3%B3sticoJuventudRuralM%C3%A9xicoGDRNov2018VF3.pdf)

Tapia, G. (2018). *La segmentación de la educación media superior en México. El caso de la ciudad mesopolitana. Documento de trabajo*. doi:[10.13140 / RG.2.2.19150.51527](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19150.51527)

Tapia, G., & Weiss, E. (2013). Escuela, trabajo y familia: Perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(59), 1165-1188. Recuperado desde [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000400007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400007&lng=es&tlng=es)

Villa Lever, L. (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de la educación superior*, 36(141), 93-110. Recuperado desde [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602007000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000100005&lng=es&tlng=es)

Villa Lever, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, 14(64), 33-45. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1794/179430480004>

Weiss, E. (Ed.). (2012). *Jóvenes y bachillerato*. D.F., México: ANUIES.

Zandomeni, N., & Canale, S. (2010). Divulgación científica: Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. *Ciencias Económicas*, 8(2), 59-66.