

La voz de los estudiantes

Experiencias en torno a la escuela

Carlota Guzmán Gómez y
Claudia Saucedo Ramos (coords.)

*Pedagógica
Mexicana*



EDICIONES
POMARES



La voz de los estudiantes

Experiencias en torno a la escuela

Carlota Guzmán Gómez
Claudia Saucedo Ramos (coords.)

La voz de los estudiantes

Experiencias en torno a la escuela

Universidad Nacional Autónoma de México
Ediciones Pomares, S. A.

© 2007, Universidad Nacional Autónoma de México
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
Av. Universidad s/n, Cto. 2, Col. Chamilpa
C.P. 62210 Cuernavaca (Morelos, México)
Correo electrónico: crim@servidor.unam.mx
Sitio en Internet: <http://www.crim.unam.mx>

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Av. de los Barrios No. 1, Col. Los Reyes Iztacala
C. P. 54090 Tlalnepantla, (Estado de México, México)
Sitio en Internet: www.iztacala.unam.mx

©2007, Ediciones Pomares, S. A.
c/ María Aguiló, 88, 1.ª, 1.ª
08005 Barcelona
E-mail: edicionespomares@yahoo.es

ISBN: 84-87682-84-7

Querida lectora, querido lector: Gracias por haber comprado este libro. Quiéramos recordarle que hacer fotocopias de todas o algunas páginas de este volumen no sólo es ilegal, sino que, además, causa un efecto contraproducente para todos: dificulta a las editoriales el seguir publicando este tipo de libros, al disminuir sus ventas y empobrece de ese modo el nivel cultural general de la edición en español, de modo que, a la larga, también usted mismo se verá perjudicado. Tenga la seguridad de que al comprar este libro está contribuyendo al desarrollo general de la edición en español y a iniciativas culturales como la presente, que permiten poner en sus manos el presente libro. Le deseamos que disfrute con su lectura y le quedamos agradecidos.

EL EDITOR

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares de la misma mediante alquiler o préstamo público.

Impresión y encuadernación: Grupo Edición, S. A. de C. V.
Xochicalco, No. 619
Colonia Vertiz Narvarte
C. P. 03600 México, D. F.

Introducción

Carlota Guzmán Gómez¹ y Claudia Saucedo Ramos²

Al adentrarnos en las escuelas y observar los salones de clases, los laboratorios, los patios escolares, pero sobre todo a los estudiantes que entran y salen, que hablan y ríen, no podemos escapar a las innumerables preguntas que vienen a la mente: ¿quiénes son esos estudiantes?, ¿qué hacen?, ¿por qué van a la escuela?, ¿cómo se sienten?, ¿qué les gusta?, ¿qué esperan? Es así como estas preguntas han dado origen a investigaciones que tratan de incursionar en la compleja dimensión subjetiva de las experiencias de los estudiantes y que intentan conocer lo que viven, piensan y sienten.

En la actualidad, los temas referidos a los alumnos tienen una mayor presencia en el terreno de la investigación educativa. Ahora, los investigadores han empezado a tomarlos en cuenta no sólo para conocer si aprenden en las aulas o para identificar los grupos socioeconómicos a los que pertenecen, sino para adentrarse en el campo de sus experiencias de la escuela, de sus procesos subjetivos a través de los cuales viven, dan sentido y se posicionan respecto a lo que la escuela les ofrece.

En este contexto, esbozamos cinco razones por las que consideramos que hoy en día es fundamental conocer a los estudiantes, escucharlos, para recuperar su voz y su experiencia. En primer lugar, porque a ellos se dirigen los procesos de enseñanza-aprendizaje y de formación como individuos escolarizados. No conocer sus preocupaciones, sus maneras de apropiarse lo que se les enseña o sus formas de vivir en los contextos escolares tiene serias implicaciones para el diseño de los planes de estudio y para la organización

1. Investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM; CE: carlota@servidor.unam.mx

2. Profesora-investigadora de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM; CE: saucedor@servidor.unam.mx

de la propia escuela. La ignorancia acerca de quiénes son los estudiantes supone que políticos, diseñadores de planes y maestros, entre otros, tengan en mente sujetos imaginarios o ideales acerca de quiénes serán los que recibirán aquello que se planea. No son de extrañar las dificultades para que sus planes y objetivos no siempre sean bien acogidos cuando se desconoce al supuesto receptor de las acciones diseñadas.

En segundo lugar, está cada vez más claro que el mundo de los estudiantes es un campo complejo. Por lo general, los estudiantes han sido analizados de manera fragmentaria y no hay una discusión conceptual sobre cómo integrar analíticamente sus necesidades de distinto tipo, sus capacidades intelectuales, sus objetivos al estar en la escuela, las relaciones que establecen entre contextos sociales y sus proyecciones hacia el presente y el futuro, entre otros aspectos. Así, no hay una visión integral de los estudiantes como sujetos diversos y con múltiples aristas en sus condiciones de vida dentro y fuera de la escuela (Erickson y Shultz, 1996).³

En tercer lugar, los estudiantes pueden utilizar de modos específicos para sus vidas lo que encuentran en el contexto escolar o permanecer en él por la gama de aprendizajes y relaciones propias de las culturas estudiantiles. Como se verá a lo largo de los distintos capítulos que componen el presente libro, no sólo existe una diversidad estudiantil en cuanto a las condiciones socioeconómicas con las que cuentan o a las distintas opciones educativas a las que tienen acceso, sino que dentro de una misma escuela es notable la variabilidad de experiencias a través de las cuales los estudiantes viven y dan sentido a su participación en el medio escolar.

Conceptualmente hablando, no hay un sujeto-alumno sino múltiples experiencias estudiantiles que se expresan en y a través de los escenarios escolares. De acuerdo a lo anterior, no tendríamos que preguntarnos sólo si los estudiantes se apropian o no de lo que la escuela les ofrece, sino cómo, a partir de sus experiencias de estudiantes, tienen maneras diversas y múltiples de relacionarse con lo que encuentran en las escuelas. Desde esta concepción, el concepto de rol de estudiante no nos resulta adecuado para captar la diversidad de experiencias, ya que dicho concepto supone homogeneidad de las prácticas y no capta los distintos sentidos que los individuos otorgan al valor de la escuela y a las vivencias en la misma. El concepto de rol supone también pasividad, en el sentido de que los estudiantes aceptan desempeñar determinada tarea o se ven obligados a realizarla, de modo que no se identifica el intenso trabajo de distanciamiento que realizan respecto a los

3. F. Erickson y J. Shultz (1996), «Students' experience of the curriculum», en: P. Jackson (ed.), *Handbook of research on curriculum*, Simon and Schuster-MacMillan, Nueva York.

roles socialmente establecidos, lo cual les permite construir su identidad y otorgarle sentido a sus actividades (Dubet y Martuccelli, 1996).⁴

En cuarto lugar, conocer a los estudiantes significa también abrir el conocimiento de la escuela a la dimensión de los actores, lo que supone que una comprensión integral de la institución escolar no puede reducirse a los aspectos curriculares u organizativos, sino que debe contemplar la perspectiva de quienes construyen día a día la escuela. Considerar la perspectiva de los estudiantes obliga también a reconceptualizar ciertos fenómenos educativos que han sido contruidos desde la lógica institucional, tal es el caso, por ejemplo, de la deserción escolar, del bajo rendimiento académico o del mal comportamiento de los estudiantes, en los que no se toma en cuenta las razones que tienen, los móviles de sus acciones, el contexto y la manera de tomar sus decisiones.

En quinto lugar, conocer quiénes son los estudiantes supone aprender a darles la palabra o escuchar sus voces y tratar de entender sus vivencias en la escuela, las maneras en que ésta adquiere sentido y se convierte en un espacio de realización de la vida cotidiana. Las investigaciones han demostrado que en los contextos escolares prevalece una invisibilidad de los alumnos, porque no son vistos por los adultos como sujetos con preocupaciones, motivaciones, habilidades, etc., propios, sino que se emplean una pluralidad de «lentes» a través de las cuales se enfoca o se pone atención a los déficits, a las representaciones de las familias a las que los estudiantes pertenecen, a la búsqueda del alumno ideal, a los marcos de disciplina y rendimiento escolar deseados, a la clase social, al género, etc., pero muy pocas veces se escuchan sus voces para entender sus perspectivas (Langhout, 2005; Saucedo, 2005).⁵

Por supuesto que este sería un objetivo a desarrollar, no sólo por los investigadores, sino por maestros y demás personal interesado en dejar de lado las entidades abstractas a las que hacíamos referencia. Este conocimiento puede tener implicaciones importantes para la reorganización de la enseñanza, de las escuelas y en general para diversos aspectos del proceso educativo.

Sin embargo, darle la palabra a alguien no es una acción neutra. Quien escucha o pregunta lo hace desde distintas posiciones teóricas y metodológicos, así como también se juega en ello el tipo de relación social existente

4. F. Dubet y Danilo Martuccelli (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Editions du Seuil, París.

5. R. D. Langhout (2005), «Acts of resistance: student (In)visibility», *Culture & Psychology*, vol. 11, núm. 2, págs. 123-158; R. C. Saucedo (2005), «Los alumnos de la tarde son los peores: prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos-problema en la escuela secundaria», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. X, núm. 26, págs. 641-668.

entre quien pregunta y quien responde para la construcción de la voz que se desea escuchar (Berg, 1991).⁶ Por ejemplo, no es lo mismo escuchar la palabra de los estudiantes desde una postura teórica, a través de la cual deseamos saber si se encuentran en determinadas etapas de desarrollo psicológico que marca alguna teoría, a tratar de entender cómo justifican el hecho de desertar de la escuela y reingresar después, independientemente del momento de desarrollo psicológico que estén viviendo. Tampoco es lo mismo que los estudiantes se sientan interrogados con fines que, sospechan, pueden ser de evaluación, a que perciban en quien los interroga una actitud de interés en sus vidas cotidianas dentro de la escuela. En los diferentes casos hay posturas teóricas, procedimientos para obtener información y objetivos que los investigadores o maestros tienen en mente al hablar con los estudiantes.

Este punto nos parece muy relevante aclararlo, porque en la medida en que se han ampliado las investigaciones realizadas con los estudiantes las frases «darle la palabra a los estudiantes» o «la voz de los estudiantes», se han vuelto lugar común entre los investigadores. Pero estas frases no son transparentes y tampoco nos llevan a identificar a los «estudiantes reales». En realidad, a lo que accedemos es a construcciones conceptuales diferentes desde las cuales se interpreta la voz o la palabra de los estudiantes. Lo importante es escuchar lo que tienen que decir y tratar de que las interpretaciones que hacemos de sus sentidos y significados sean lo más cercanas a sus vivencias. Las investigaciones en este terreno han dado como resultado una diversidad de estudios que se ofertan como menú para conocer la también multiplicidad de experiencias estudiantiles.

Darle la palabra a los estudiantes implica asumir una posición dentro de una relación comunicativa. El investigador es quien escucha y se interesa por lo que le acontece, siente y piensa el alumno, que es su interlocutor. Sin embargo, es necesario preguntarse quién es ese sujeto al que apelamos y que se nos presenta como alguien inasible y difícil de definir. Consideramos que, efectivamente, la figura del alumno o del estudiante no es clara, ya que se trata de sujetos que tienen múltiples actividades y facetas y que no se puede reducir su condición al sólo hecho de estudiar. En términos conceptuales, en el presente libro nos referimos al estudiante o al alumno como un actor plural que se encuentra inserto en múltiples experiencias y que vive simultáneamente en diversos contextos (Lahire, 1998).⁷ De ahí que consideramos que la condición de alumno o de estudiante, forma parte de un entramado de experiencias que se viven en la etapa de la adolescencia y de la juventud.

6. M. Berg (1991), «Algunos aspectos de la entrevista como método de producción de conocimientos», *Historia y Fuente Oral*, núm. 4, págs. 5-10.

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

En lo que se refiere a los términos de alumno o estudiante consideramos que éstos no son precisos, no hay definiciones claras, así como tampoco un debate en el que se esclarezcan teóricamente las distinciones. Con frecuencia se utilizan estos términos indistintamente y algunas veces se tiene en cuenta el nivel que cursan los sujetos en el sistema educativo. En el nivel preescolar se nombra como niños a los sujetos inscritos en este nivel, esto es, se privilegia esta condición por encima de la de estudiantes. En el nivel de primaria la alusión es prioritariamente como alumnos, rara vez se escucha hablar de «estudiantes de primaria» y se reconoce también claramente su condición de niños. En el nivel de secundaria la condición de adolescentes permea la manera de mirar y referirse a los alumnos y así se comienzan a reconocer términos como muchachos, jóvenes y en ocasiones también como estudiantes. Es en el nivel medio superior en el que se asume un paso paulatino de la adolescencia a la juventud y en donde coexisten las denominaciones de alumnos y estudiantes, mientras que en el nivel superior se asume más claramente que se trata en su mayoría de jóvenes, de estudiantes con cierta autonomía y también de universitarios.⁸

Bajo esta idea de darle la palabra a los estudiantes para escuchar su voz y su experiencia el presente libro se conforma como un espacio en el que confluyen investigaciones de corte cualitativo que, desde distintas miradas, enfoques y teorías se interesan en conocer a los estudiantes. Estas investigaciones se realizaron con estudiantes de distintas modalidades educativas del nivel medio superior y superior públicas en México.* Los ocho trabajos incluidos son una muestra de la producción que se realiza en estos niveles educativos y claros ejemplos de la tendencia de la investigación cualitativa que en la última década empezó a despegar con fuerza en nuestro país entre un mayor número de investigadores, según documentan Guzmán y Saucedo (2005) en el estado de conocimiento sobre alumnos del periodo 1992-2002.⁹

* Cfr. en el Anexo (pág. 218), la estructura del sistema educativo en México.

8. Según el *Diccionario Anaya de la Lengua* (1991) el estudiante es una «persona que cursa estudios, especialmente de educación secundaria y superior», a diferencia del alumno, que sería una «persona que asiste a un centro de enseñanza para recibir instrucción», la cual podría ser de distinto tipo, desde la escolar obligatoria hasta capacitación para el trabajo. Evidentemente, estas definiciones no resuelven del todo el dilema que venimos señalando acerca de por qué llamar a unos alumnos y a otros estudiantes; sin embargo, de manera incipiente nos permiten ubicar a los preparatorianos y a los universitarios como estudiantes que se encuentran en niveles educativos más allá de la instrucción básica.

9. G. C. Guzmán y R. C. Saucedo (coords.) (2005), «La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década, 1992-2002», en *Estados de conocimiento sobre la investigación educativa en México*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México.

Las investigaciones que aquí presentamos son producto de estudios sistemáticos que se han acercado al conocimiento de los estudiantes con rigor, que han derivado en tesis de maestría y/o doctorado, o bien que son parte de éstas. Estos estudios fueron contruidos a partir de una amplia gama de disciplinas entre las que destaca la sociología, la psicología, la antropología y la filosofía, así como interesantes aproximaciones en las que confluyen campos disciplinares, como la psicosociología y la etnografía. Estos acercamientos muestran la necesidad que han tenido los investigadores de romper con las fronteras disciplinares tradicionales y de emprender un diálogo entre varios campos del saber para poder dar cuenta del alumno como objeto de estudio, de tal manera que, por su complejidad, parece perfilarse un campo transdisciplinar.

En este mismo sentido, las investigaciones nos muestran una interesante movilización de teorías, entre las que podemos mencionar la fenomenología, la hermenéutica, el psicoanálisis, las teorías del desarrollo psicosocial y sociomoral, la sociología de la experiencia, las teorías de la identidad desde la psicología cultural, el análisis narrativo, entre otras. De tal manera que podemos encontrar los aportes de autores como Max Weber, Alfred Shütz, Peter Berger, Thomas Luckman, Sigmund Freud, Jean Piaget, Erik Erikson, Michel Foucault, François Dubet, Michel Mafessoli, Pais Machado, Paul Willis, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jan Valsiner, entre otros. En consecuencia, nos encontramos ante una variada gama de perspectivas metodológicas que muestran cómo el campo de la investigación cualitativa se compone de un amplio espectro de enfoques y teorías.

De acuerdo con el enfoque cualitativo que identifica a todas las investigaciones que incluimos, encontramos como dispositivos metodológicos privilegiados las narrativas orales y escritas, las observaciones en aulas y patios de recreo, las entrevistas en profundidad y las autobiografías.

Las y los autores del presente libro conciben al estudiante como un sujeto complejo, dinámico y con voz propia. Desde sus aproximaciones apuntan como interés central conocerlo, interpretar su voz y captar sus experiencias. Es decir, el interés está puesto en el sujeto estudiante como unidad de análisis y no en otras temáticas en las que aparece de manera secundaria, o que se les toma como población a evaluar o como muestra para comprobar teorías dentro de disciplinas particulares. Estas investigaciones nos presentan a los estudiantes como sujetos activos, que interpretan su entorno educativo, que buscan un sentido a su quehacer, que valoran y revaloran su escolarización, que viven intensamente su trayectoria escolar, que escriben y re-escriben su propia historia y que construyen día a día su identidad como estudiantes, como adolescentes y como jóvenes.

Desde la perspectiva de las investigaciones que aquí presentamos, el

contexto escolar se concibe como espacio vivido, cargado de símbolos y significados. Así, a través de la perspectiva cualitativa, los autores que incluimos enfocan las experiencias de la escuela de los estudiantes como fenómenos complejos, en donde distintas dimensiones (no sólo aspectos parciales) de la vida de los estudiantes se expresan en su subjetividad y se ubican dentro de un contexto escolar, familiar y sociocultural.

A través de las páginas del presente libro esperamos permitirle al lector profundizar en el debate que hemos abierto y, para ello, hemos organizado las investigaciones en cuatro partes: 1) «Trayectorias y experiencias escolares»; 2) «Valoraciones y revaloraciones en torno al sentido de la escuela»; 3) «El contexto escolar desde la mirada de los estudiantes» y 4) «La intensa búsqueda de la identidad de los estudiantes», que aluden a las dimensiones centrales del conocimiento de los estudiantes. Cada una de estas partes se compone de dos capítulos. A continuación ofrecemos una breve descripción del contenido de cada uno de éstos para orientar al lector sobre lo que encontrará en las páginas siguientes.

La Primera parte, «Trayectorias y experiencias escolares», se inicia con el capítulo de Claudia Saucedo titulado «La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida». Se trata de un trabajo de tipo etnográfico en una comunidad de familias de clase trabajadora ubicada en el estado de México. Su enfoque teórico se sustentó en elementos de la psicología cultural y de la antropología educativa estadounidense. El objetivo principal del estudio fue analizar las narraciones que sobre las experiencias de la escuela construyeron 18 jóvenes adultos, hijos de padres que trabajaban o eran jubilados de la empresa Ferrocarriles Nacionales de México. La autora vinculó el análisis de las narraciones de los jóvenes con aspectos de historia oral sobre los ferrocarrileros como grupo social, las narraciones de sus padres sobre el valor de la escuela y datos sobre la cultura local de la comunidad en que viven las familias.

De los 18 jóvenes, diez no continuaron estudiando más allá de la secundaria, tres también desertaron, pero después de algunos años regresaron a la escuela en el nivel medio superior y los cinco restantes avanzaron hasta el nivel superior. En sus narraciones, los y las jóvenes hablaron de sus experiencias en la escuela y las razones que tuvieron para desertar, volver a estudiar o continuar en la escuela hasta la universidad.

En esta investigación, la mayoría de los participantes valoraron altamente el papel de la escuela ya que incluso los y las jóvenes que no continuaron estudiando se lamentaron de ello porque en el presente consideran que la certificación escolar, más allá de la secundaria, es imprescindible para acceder a un buen empleo. Por otro lado, en las narraciones de todos

se dejó ver que las trayectorias escolares no están determinadas de antemano, sino que son construcciones que se van dando con el paso del tiempo. Las distintas circunstancias de vida, las necesidades y motivaciones que los y las estudiantes tuvieron en cada etapa de desarrollo, las influencias derivadas de otros contextos sociales ajenos a la escuela, fueron algunos de los aspectos mencionados por los 18 participantes en este estudio que los condujo a tomar diversos caminos.

La investigación de Saucedo permite analizar las respuestas múltiples que tuvieron los hijos en una comunidad de familias ante el valor de la escolaridad. Lo anterior implica que no se puede hablar de manera absoluta sobre determinantes de vida, por ejemplo de tipo socioeconómico, ya que incluso en una misma familia dos de los hijos tuvieron trayectorias escolares muy distintas.

El capítulo 2, «Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela», es de Luz María Velázquez, quien trabajó desde una perspectiva cualitativa con estudiantes de seis preparatorias (dos públicas y cuatro privadas) ubicadas en el estado de México. A través de entrevistas en profundidad, de narrativas escritas por los propios estudiantes y de un cuestionario, la autora indagó sus perspectivas sobre sus trayectorias escolares en el nivel medio superior.

Para desarrollar su estudio, Velázquez construyó un marco de interpretación alimentado por conceptos y posturas teóricas derivadas de la sociología, la filosofía, la pedagogía, la psicología y la literatura. A través de ellas, profundizó en el análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes, mismas que dividió en ideales e interrumpidas. Las primeras se refieren al recorrido que los estudiantes llevan a cabo de un ciclo escolar a otro y que los conduce a terminar la preparatoria en los tiempos comúnmente estimados. Pero la autora encontró que el número de estudiantes que tienen trayectorias interrumpidas en su paso por el nivel medio superior son abundantes. Hay algunos que ingresan a la escuela, desertan y vuelven a ingresar en otra opción educativa y dicha trayectoria fue denominada por Velázquez como unirregresional. Pero también hay quienes ingresan y desertan de opciones escolares varias veces, ante la búsqueda de poder adaptarse y lograr terminar el nivel medio superior. A las trayectorias de este tipo la autora las denominó multirregresionales.

Los estudiantes en esta investigación ofrecieron distintas razones o motivos respecto del por qué desertar y volver a intentarlo en otra escuela: por flojera, por influencia de la cultura estudiantil, por problemas de aprendizaje, etc. Lo interesante para la autora fue reflexionar sobre el concepto de trayectoria para sostener que los estudiantes experimentan diversas formas de ser estudiante en su paso por las distintas escuelas. Ella concluye que las

trayectorias multirregresionales dan cuenta de la diversidad a través de la que se gestan las experiencias estudiantiles, más allá de lo que se esperaba social e institucionalmente.

La Segunda parte, titulada «Valoraciones y revaloraciones en torno al sentido de la escuela», incluye dos capítulos que analizan de manera detallada las aportaciones derivadas de la investigación que conjuntamente realizaron María Irene Guerra y María Elsa Guerrero. Ambas llevaron a cabo un estudio cualitativo con estudiantes de un bachillerato universitario (un plantel del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, CCH) y con estudiantes de un bachillerato tecnológico (un plantel del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios, CBTIS). A partir de esta investigación conjunta, las autoras nos presentan abordajes específicos desarrollados de manera independiente por cada una.

María Irene Guerra, en el capítulo 3, «¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes», se interesó por los significados que construyen los estudiantes de nivel medio superior en torno a la escuela. Los recursos teóricos y metodológicos a partir de los cuales construyó su investigación provienen de la sociología, la sociolingüística, la hermenéutica y la etnografía. Desde la teoría sociológica, la autora movilizó conceptos como las representaciones sociales de Moscovici, el de mundo de vida de Schütz y Berger y Luckman y el de *habitus* de Bourdieu. Estos conceptos le permitieron recuperar la lógica del sujeto en un inter-juego entre las determinantes estructurales y la dimensión subjetiva. En concordancia con lo anterior, la construcción de su trabajo respondió a una metodología cualitativa, basada principalmente en la aplicación de entrevistas semidirigidas. El trabajo analítico consistió en identificar los significados centrales, alternos y débiles que los estudiantes manejaban en torno al valor de la escuela, llegando así a distinguir ocho categorías de significado.

Esta autora encontró que, en el caso del bachillerato universitario, predominaba el significado de la escuela como un medio para continuar los estudios, como espacio de vida juvenil y como espacio formativo. En tanto que, para los estudiantes del bachillerato tecnológico, los significados predominantes eran el bachillerato como medio de movilidad económica y como espacio de vida juvenil. Estas diferencias se encuentran asociadas a los distintos contextos sociofamiliares y culturales en los que se encuentran insertos los estudiantes. En la investigación se destaca también cómo los estudiantes, desde su propia perspectiva, resignificaban los objetivos institucionales que se habían planteado cubrir en el bachillerato.

María Elsa Guerrero, por su parte, en el capítulo 4, «¿Para qué ir a la escuela?: las actitudes y expectativas de los estudiantes hacia el bachillerato?», también tuvo por objetivo reconstruir el sentido global que tiene la

escuela para estudiantes de nivel medio superior. Además, retomó elementos teóricos de la sociología en general y de la sociología educativa en particular, para analizar los significados que los estudiantes le atribuían a la escuela, al hecho de ser estudiantes, a la relación entre la familia y la escuela y a su participación en la cultura estudiantil de los planteles a los que acudían, etc. Esta autora consideró también las categorías de adhesión, acomodación, disociación y resistencia para plantearse qué tanto los estudiantes se apropiaban del valor de la escuela, promovido por la institución escolar en la búsqueda de determinados fines o bien qué tanto se separaban de los mismos u oponían resistencia para justificar, en su lugar, significados derivados de su participación en el mundo juvenil escolar.

De manera detallada, Guerrero analizó cómo distintos grupos de estudiantes de ambas modalidades manejaban significados sobre la escuela en los cuales se expresaba el apoyo familiar, que recibían o no, sus preocupaciones sobre el ingreso al mercado laboral, sus vivencias en torno a la vida cotidiana en la escuela y algunos obstáculos que las chicas experimentaban dada su condición de género, entre otras temáticas.

La autora concluye que en su estudio fue importante preguntarse por los fines de la educación desde la lógica propia de los estudiantes, no desde la perspectiva institucional que, con frecuencia, los ubica como entidades abstractas o como sujetos que deberían adherirse a valores dados de antemano. Por el contrario, la multiplicidad de sentidos y maneras de pensar la escuela que los estudiantes expresaron dan cuenta de cómo se construyen sus propias historias en y a través de la escuela.

En la Tercera parte, «El contexto escolar desde la mirada de los estudiantes», incluimos el estudio de Rafael Palacios titulado «Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada», quien analizó las posturas que diversos estudiantes tuvieron ante su ingreso en un Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS). El autor se ubica en un enfoque teórico de psicología cultural, para plantear que la identidad de los estudiantes se construye a partir de sus formas de participación y de procesos de afiliación a contextos sociales de práctica específicos.

Metodológicamente, esta investigación se llevó a cabo con un procedimiento etnográfico en un plantel del CETIS de la Ciudad de México y se entrevistaron a dos grupos de estudiantes, uno de los cuales ingresó a la escuela antes de la aplicación del examen único de conocimientos (1997) y el otro después de esa fecha. Como se sabe, dicho examen opera como mecanismo de selección y clasificación de estudiantes para ubicarlos, de acuerdo a sus calificaciones, en las distintas opciones educativas de nivel medio superior que existen en la zona metropolitana.

En el análisis de datos, el autor resalta que, para la mayoría de los estudiantes, ingresar en un CETIS supuso sentirse «rechazados» de otras opciones educativas que consideraban de mejor calidad. Sin embargo, estos estudiantes entraron en un proceso de adaptación y de elaboración de la identidad como estudiantes del CETIS, que los condujo de un momento inicial en el que tenían percepciones negativas de la escuela, a momentos posteriores en los que consideraron que también era una opción adecuada y valiosa para continuar estudiando.

La investigación de Palacios recupera las vivencias de los estudiantes ante su integración en un sistema educativo que los califica, separa y ubica en función de procesos de selección que terminan discriminándolos. Sus resistencias para aceptar una escuela que consideran de baja calidad indican que son conscientes de las oportunidades diferenciadas que tienen, en comparación con los estudiantes que sí acceden a nivel medio superior en sistemas educativos de la UNAM y del IPN. Nos habla también de la lucha que desarrollan por permanecer en el sistema educativo, a pesar de que no se corresponde con el ideal que se habían planteado. Sin embargo, los estudiantes del CETIS entran en un proceso de elaboración de su identidad a partir del cual logran valorar la escuela en sí misma, el hecho de ser estudiantes, independientemente de dónde cursen el nivel educativo en el que se encuentran, las expectativas de futuro que generan al pensar en estudios de nivel superior.

En el capítulo 6, «Logro escolar y poder. Sus implicaciones en el desarrollo sociomoral de los estudiantes de una escuela técnica», Sara María Fuentes nos coloca en el terreno del desarrollo sociomoral del estudiante. Esta investigación la realizó en una escuela técnica de nivel bachillerato y se pregunta por la relación entre la disciplina, el logro escolar y la autonomía de los estudiantes. Le interesó, particularmente, conocer cómo viven los estudiantes el ejercicio de la disciplina escolar y, en este sentido, puso el acento en lo que pensaban y decían sobre su situación en la escuela.

Las aportaciones analíticas de Foucault fueron un referente importante que le permitieron abordar la disciplina como ejercicio del poder y, además, se apoyó en los planteamientos de Piaget y de Inhelder para analizar el desarrollo moral del estudiante. Su investigación fue de tipo cualitativa y se basó en la observación, en entrevistas intensivas y no estandarizadas aplicadas a los estudiantes, maestros y directivos del plantel. Esta autora encontró que los estudiantes se sentían vigilados, con poca libertad y limitados para actuar, lo cual no favorecía condiciones en las que se estimularan elementos de autonomía en ellos. De esta manera, concluye que la escuela no brinda oportunidades ni condiciones para un desarrollo sociomoral que fomente la independencia, la creatividad y la iniciativa.

En el capítulo 7, «La construcción subjetiva de la identidad en las autobiografías de estudiantes adolescentes», Carmen Merino y Teresita Ramírez nos introducen en el proceso de construcción de la identidad de adolescentes de nivel medio superior. El objetivo de su investigación fue analizar cualitativamente la narrativa autobiográfica de estudiantes de una preparatoria de la UNAM acerca de su proceso de desarrollo psicosocial. El interés principal de las autoras fue conocer cómo se constituye el *yo* de los adolescentes, quienes juegan el papel de autores de sus propias biografías, dentro de un contexto escolar. Para ello, integraron un conjunto de teorías que ubicaron dentro de la línea humanista de la psicología y de las ciencias sociales, entre las que se encuentran las teorías de Erikson, Freud y Foucault. Las narrativas de los estudiantes fueron analizadas a la luz de dichas teorías y bajo un enfoque hermenéutico, desde el cual las autoras se posicionaron en la búsqueda de sentidos explícitos e implícitos desplegados por estos jóvenes. Además de las autobiografías, las autoras utilizaron herramientas complementarias como las entrevistas, los registros clínicos y los comentarios de los estudiantes a sus autobiografías.

Con base en los trabajos de Erikson, de Marcia y a partir de sus propias elaboraciones, las autoras muestran un amplio espectro de posiciones de los adolescentes, de acuerdo con la etapa de desarrollo psicosocial en la que se encuentran. Así, encontramos a adolescentes que transitan confundidos, sin poder integrar su sentimiento de identidad y defender su singularidad; adolescentes en plena crisis y aquellos otros que se ubican en proceso de conquista de su identidad o que ya la han logrado.

Es así como esta investigación nos muestra el esfuerzo de los adolescentes preparatorianos por reconocerse a sí mismos y pone de manifiesto su vulnerabilidad ante los retos sociales y educativos a los que se enfrentan, ya que muchas veces ponen en riesgo durante este proceso sus proyectos personales y educativos.

En el capítulo 8 presentamos la investigación de Carlota Guzmán titulada «Experiencias e identidad de los estudiantes de nivel superior que trabajan», centrada en la dimensión subjetiva de los estudiantes de nivel superior que trabajan. La autora se adentró en la experiencia de estos jóvenes para conocer cómo vivían el trabajo y cómo resolvían la dualidad entre ser estudiante y trabajador, y cómo su identidad se debatía entre estas dos condiciones de vida. Su investigación, de carácter cualitativo, se centró en los estudiantes que cursan las carreras de cirugía dental, economía, física e historia en la UNAM, a quienes aplicó entrevistas en profundidad.

Esta autora, tomando como base la sociología de la experiencia de Dubet, concibe la identidad como un trabajo del actor para construir el sentido de sus prácticas y en el que pone en juego su subjetividad. En su investi-

gación, encontró que los estudiantes construían su propia identidad a partir de sus actividades y de un distanciamiento hacia los marcos establecidos. De acuerdo a lo anterior, identificó cuatro pautas o cuatro figuras estudiantiles que estaban configuradas en función de la importancia que los estudiantes le conferían a los estudios y al trabajo, a la manera cómo se miraban a sí mismos y se presentaban ante los demás: los estudiantes, los estudiantes trabajadores, los trabajadores estudiantes y los individuos. Así, esta autora nos muestra las diferentes maneras de vivir el trabajo que tienen los estudiantes de nivel universitario: como aportación académica y personal, como carga o como una actividad irrelevante.

Los estudiantes que trabajan cuentan con condiciones particulares para desarrollar sus actividades, de ahí que desplieguen una variada gama de estrategias que les permiten sobrellevar su situación. Destaca en esta investigación cómo el contexto institucional permea tanto los cimientos de la identidad como las propias estrategias, ya que cada una de las carreras tiene su propia dinámica y exigencias. Finalmente, se concluye que no se puede calificar el trabajo estudiantil como benéfico o perjudicial, ya que depende de las condiciones de cada estudiante pero, sobre todo, de la manera como se viven el trabajo y los estudios.

Primera parte

Trayectorias y experiencias escolares

1. La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida

Claudia Saucedo Ramos

Introducción

En el presente capítulo analizo el valor que tuvo la escuela en las experiencias de vida de 18 jóvenes con trayectorias escolares diversas. A través de sus historias de vida busco entender su configuración como individuos que nacieron y crecieron en contextos históricos, sociales y culturales específicos. Sostengo que, para conocer quiénes son los alumnos no sólo es importante darles la palabra y escuchar lo que nos tienen que decir sobre sus vivencias de la escuela, sino que es necesario ubicar analíticamente la familia en la que han vivido en cuestiones como historia, aspectos económicos, trayectorias laborales de los padres, etc., así como entender la época en la que les tocó aprender a valorar la escuela, la comunidad a la que pertenecen, las presiones culturales que como niños y jóvenes aprendieron a manejar para sus propios intereses.

Así, por ejemplo, si queremos entender por qué algunos alumnos rechazan la escuela como espacio de identidad, habrá que analizar los procesos históricos, sociales y culturales en las que se construye tal rechazo. En ese tenor, Willis (1977) estudió el comportamiento de alumnos varones en una escuela secundaria inglesa. Se trataba de alumnos que pertenecían a familias de clase obrera y que se oponían a las metas de logro de la escuela, a la autoridad de los maestros y eran disruptivos en las aulas. Willis explicó que los alumnos reproducían en la escuela formas de comportamiento que eran favorables a la cultura de las fábricas, más no a la institución escolar,

porque se reconocían a sí mismos como futuros trabajadores que abandonarían la escuela en poco tiempo. El sentido de su rechazo a la escuela estaba signado por su identificación positiva con formas culturales que los preparaba para un ingreso temprano al mundo obrero.

En Estados Unidos, Ogbu (1982) analizó cómo las familias que conllevaban una condición histórica de migración no voluntaria (por ejemplo grupos sociales que llegaron como esclavos a Estados Unidos o que fueron colonizados) tenían una identificación negativa con la escuela, y los hijos tendían a rechazarla porque estaban convencidos de que, de cualquier manera, no tendrían oportunidades de éxito por la discriminación que vivenciaban o que veían que sus padres padecían. Además, encontró que si un joven afroamericano quería destacar en la escuela, sus compañeros lo criticaban severamente por querer «comportarse como blanco», de modo que la presión influía para que terminara desvinculándose de la escuela. La oposición a la escuela significaba un modo de enfrentamiento a un sistema social que excluía en muchos sentidos a las minorías étnicas.

Más adelante, los investigadores han identificado una gran diversidad en el uso de la escuela por parte de las familias y de sus hijos, lo que demuestra una participación muy activa por parte de las personas para el manejo de sus condiciones materiales, de sus perspectivas culturales y de sus formas de vida. Así, por ejemplo, Gibson (1987) propuso los conceptos de «acomodación sin asimilación» para entender el proceder de familias hindúes (*Punjabi Sikhs*) radicadas en Estados Unidos, cuyos hijos tenían un desempeño escolar sorprendentemente bueno, a pesar del mal trato que recibían en la escuela, ya que sus compañeros los insultaban, les arrojaban objetos o los mantenían aislados. Según la autora, los alumnos y sus padres percibían como algo muy valioso el éxito académico pensando en una mejor vida para el futuro, por lo cual se «acomodaban» a las circunstancias, aunque no «asimilaban» perspectivas culturales ajenas a las que ellos tenían.

Por su parte, Hubbard (1999) detectó casos de alumnas afroamericanas muy interesadas en el éxito académico y en salir adelante, a pesar de las restricciones que tenían en sus familias y en la propia escuela. Su condición como mujeres, el pensar que debían tener algo que les permitiera defenderse en el futuro y no caer en la discriminación múltiple de la que habían sido objeto sus madres, eran motivaciones fuertes para guiar sus metas hacia la escuela. Hemmings (1996) también demostró que el estereotipo construido en torno a los alumnos afroamericanos, según el cual no tienen éxito en la escuela porque no quieren «actuar como blancos», no es válido para todos los jóvenes. En su investigación, varios alumnos afroamericanos eran hábiles estrategias para negociar identidades dobles, ya que tenían un desempeño escolar exitoso en la escuela y, al mismo tiempo, se las arreglaban para

conservar sus amistades en el barrio a quienes sí rechazaban a los alumnos con buen desempeño escolar.

Este tipo de estudios permiten reconocer aspectos de historia, de contexto social y de determinantes estructurales en los que viven los alumnos, pero sin que los consideremos como fuerzas externas contra las que los individuos no pueden hacer nada. Al contrario, es necesario afirmar que los individuos son agentes activos que reivindican aspectos de su historia como grupo, participan en sus contextos sociales de una manera favorable a sus objetivos de vida y perciben sus condiciones materiales de modos muy distintos. Estas investigaciones también favorecen pensar la relación entre grupos sociales y respuestas a la escolaridad en términos de la diversidad y de los esfuerzos adaptativos que pueden hacer los individuos.

En el caso de mi investigación, los 18 jóvenes a los que entrevisté reconstruyeron narrativamente las experiencias que tuvieron de la escuela cuando eran niños y adolescentes y en sus relatos salió a relucir por qué algunos decidieron continuar estudiando hasta la universidad, por qué otros tomaron distancia de la escuela después de concluir la secundaria o por qué otros más regresaron a estudiar después de varios años de estar separados de la escuela. Para mí fue importante elegir esta población de jóvenes porque han vivido en una comunidad particular, compartiendo condiciones materiales, sociales y culturales similares, ya que incluso varios de ellos son hermanos entre sí pero, a pesar de ello, sus respuestas a la escolarización fueron distintas. Esto me llevó a retomar el concepto de experiencia propuesto por Vygotsky, quien sostuvo que los niños no reaccionan de la misma manera ante las mismas condiciones de vida. El término ruso «*perezzhivanie*», utilizado por este autor para designar la experiencia, expresa la idea de que una misma situación objetiva puede ser interpretada, percibida, experimentada o vivida de diferente manera por distintos niños (Vygotsky, 1994, pág. 339). A partir de lo anterior, defino la experiencia de la escuela como un espacio de subjetividad en el que confluyen aspectos de historia y de cultura, pero que son vividos, utilizados e interpretados de modos distintos por las personas.

Por otro lado, la importancia del presente capítulo radica no sólo en analizar las decisiones que un grupo de jóvenes tomaron en torno a la escuela, sino también entender cómo actualizaron los significados en torno a la escuela a través de sus relatos. Es decir, cómo las reflexiones que realizaron desde el presente sobre sus experiencias del pasado son un campo fértil para identificar los modos en que las personas producen discursos sobre la escuela y cómo los utilizan en la socialización de las nuevas generaciones. Por ende, mi marco de ubicación teórico-metodológica se centra en torno al análisis narrativo y el método de relatos de vida.

Marco de interpretación: la narración como instrumento para dotar de sentido a la experiencia

Las narraciones son un medio, un recurso a través del cual los individuos se presentan a sí mismos, interpretan la realidad, sus experiencias y sus vínculos con las demás personas (Ochs y Capps, 1996). Nuestro sentido de las cosas y de nosotros mismos es resultado de la involucración subjetiva que tenemos con el mundo, pero la narración media esta involucración. La narración es una acción mediada porque se refiere a un individuo que está llevando a cabo una actividad conjunta con alguien más y está utilizando recursos culturales (Wertsch, 1999). A través de las narraciones, las personas buscan establecer relaciones entre un *yo* que sintió y actuó en el pasado, un *yo* que siente y actúa en el presente y un *yo* hipotético que es proyectado en momentos no realizados todavía.

Más que hablar de un *yo* único, coherente e inmutable, la tendencia en los análisis narrativos es identificar un *yo* múltiple que se transforma (o se distribuye) de acuerdo a los lugares y relaciones sociales en los que la persona se encuentra y a lo largo del tiempo (Bruner, 1990). Utilizamos las narraciones como recurso para probar y construir conexiones entre nuestros *yoes* inestables y para actualizarlos. La noción de sí mismo que alguien posee implicaría, entonces, la versión narrada que ha construido al paso del tiempo y que le permite tener un referente de quién es como persona, cómo vive, cuál ha sido su pasado, cómo imagina su futuro o cómo se piensa en el presente.

Sin embargo, las historias que la gente cuenta no son ventanas para asomarnos al pasado y conocer las cosas «tal como sucedieron», porque en el acto de contar están en juego diferentes tipos de filtros: de memoria, de lenguaje o de modelos culturales que se utilizan en la actividad de narrar. Es cierto que existe una persona que vivió o hizo tal o cual cosa, pero no es la persona del texto. No podemos conocer cómo ocurrieron las cosas, sino la manera en que las personas reaccionaron a los eventos y cómo construyen un relato organizado para dar cuenta de ello. También entran en juego procesos sociales y personales que han ocurrido entre lo acontecido y la historia que la persona cuenta. En ese sentido, el investigador se convierte en un organizador de testimonios (Portelli, 1998).

Por otro lado, en los ambientes socioculturales hay narrativas, formas de narrar, prácticas asociadas a los usos del lenguaje y del discurso que proporcionan estructuras compartidas para guiar y dirigir la manera en que las personas interpretan y dan sentido a las acciones y a las experiencias a lo largo del tiempo (Irwin, 1996). Los individuos aprenden a utilizar géneros narrativos, aprenden a relatar y se apropian de historias compartidas para recordar el pasado o eventos específicos. Un aspecto importante de la pre-

sentación que las personas realizan de sí mismas a través de una narración es cómo hablan de su agencia personal, es decir, cómo se describen en tanto individuos que toman decisiones, que son o no responsables de sus acciones, influyen o se dejan influir en y por el actuar de los demás. Los individuos pueden identificar su agencia personal de manera directa, señalándose como los causantes directos de un efecto sobre otra persona, un objeto o sobre sí mismos, pero también pueden negarla o mitigar el grado en el que se consideran responsables de las acciones o resultados de la misma (Rymes, 1995). Esto es así porque las personas sitúan la presentación de sí mismos en marcos morales practicados en distintos contextos sociales y desde los cuales intentan construir una imagen de sí como individuos aceptables, alguien cuyo comportamiento es adecuado.

Estas consideraciones teóricas me permitieron analizar los relatos de vida que los jóvenes hicieron sobre sus experiencias de la escuela como reconstrucciones narrativas sobre la escuela que estaban vinculadas, tanto con la subjetividad de cada joven, como con valores, significados y prácticas sociales propios del contexto en el que han vivido. A continuación explico el procedimiento que llevé a cabo.

Metodología: etnografía y relatos de vida

Durante dos años (1998-1999) desarrollé una investigación etnográfica en una comunidad de familias. Realicé entrevistas en profundidad con diversas personas para conocer la historia de la comunidad, las formas de vida existentes y los principales significados sobre el trabajo obrero que los padres desarrollaban. También analicé contextos de práctica social como hogares, escuelas (preescolar, primaria, secundaria y preparatoria), centros de recreo, lugares comunitarios de encuentro entre jóvenes, etc., con la intención de identificar las maneras en que las personas se vinculaban con la escuela.

Después de un tiempo seleccioné a 13 familias para realizar estudios de caso. En esas familias les pedí a los padres y a uno o dos de sus hijos que narraran la historia de sus vidas, particularmente lo relacionado con su vida en la escuela (*cfr.* Saucedo, 2001). En este lugar sólo analizo los relatos de vida de 18 jóvenes (ocho mujeres y diez hombres) que fueron parte de los estudios de caso. Ellos tenían edades que iban desde 20 a 27 años y grados de escolaridad distintos: diez de ellos sólo terminaron la secundaria, otros tres regresaron a estudiar la preparatoria después de cumplir 20 años, y cinco más tenían estudios universitarios. Los 18 continuaban viviendo con sus padres, siete de ellos estaban casados y tenían un hijo, y sólo seis tenían empleo regular.

Con cada uno realicé dos o tres entrevistas en profundidad para construir el relato de sus vidas.¹ El trabajo etnográfico fue útil porque me permitió contextualizar los relatos de vida de los jóvenes, de modo que lo dicho por ellos tenía un referente empírico para mí. Así, por ejemplo, cuando algún joven me relató que decidió dejar la escuela porque quería trabajar, yo ya tenía información sobre prácticas juveniles de ingreso al mercado laboral que estaban ocurriendo en la comunidad de familias. Entonces, el trabajo etnográfico favoreció entender de manera amplia los contenidos narrados por los jóvenes a la luz de su pertenencia a un grupo social particular, mismo que a continuación describo.

Contexto de la investigación: las familias ferrocarrileras

Las familias con las que trabajé viven en una unidad habitacional conocida como «hogares ferrocarrileros» y que fue construida en 1970 como parte de la política de vivienda del gobierno mexicano a favor de los obreros del ferrocarril. En México los ferrocarrileros fueron de los primeros trabajadores en organizarse como sindicato y en luchar contra el gobierno para obtener mejoras en sus condiciones laborales y de vida. Sin embargo, el gobierno arrasó con las acciones sindicales de los ferrocarrileros y a partir de la década de los años cincuenta consolidó estructuras corporativas, en particular el partido político PRI y otras asociaciones, a través de las cuales vinculaban a los diversos trabajadores mexicanos en una relación de subordinación con el Estado (Leyva, 1995). El pacto que promovió el gobierno y que los sindicatos terminaron aceptando hacia la década de 1970-1980, fue la promoción de una paz social en la que se perdió fuerza y motivación para luchar contra el Estado, a cambio de beneficios como instituciones educativas y de salud y la creación de las primeras colonias proletarias en México (Nivón, 1993).

Ferrocarriles Nacionales de México (FNM) era una empresa del gobierno, pero fue vendida durante la década de los noventa a empresas particulares, en correspondencia con una tendencia de modernización del Estado mexicano y del abandono de su carácter paternalista con los sindicatos. Con la venta de FNM, miles de trabajadores aún jóvenes fueron jubilados, liquidados o recontratados con sueldos menores. Este fue un duro golpe para

10. El relato de vida tiene el objetivo, según Becker, de «reflejar fielmente la experiencia del sujeto y su interpretación del mundo en que vive» (1974, pág. 28). Como ya he dicho, no se espera que un relato de vida nos conecte con los hechos tal y como sucedieron, sino que es una construcción narrativa.

las familias ferrocarrileras, porque varias generaciones de trabajadores habían crecido bajo la sombra protectora de FNM. De hecho, de una generación de familias a otra, los padres acostumbraban a conseguirles trabajo a sus hijos en la misma empresa. En 1998, los padres de familia con los que realicé la investigación todavía tenían la esperanza de que si alguno de los hijos no quería seguir estudiando, les conseguirían un puesto en FNM, pero los nuevos dueños ya no tomaron en cuenta esa expectativa.

En las familias con las que trabajé los padres sostuvieron que, en el pasado, era «un orgullo» ser ferrocarrilero, porque era una posición laboral asociada con prestigio social y buen salario. Estos padres se mostraban complacidos de que «gracias a su trabajo», en FNM pudieron tener casa propia, sostener a su familia y, lo que es más importante, pagar la educación de sus hijos. Todos fueron enfáticos en señalar el deseo de que sus hijos estudiaran una carrera universitaria o al menos la preparatoria. Se decían convencidos de que si un hijo sólo estudiaba la secundaria era «alguien sin estudios», porque «ya en todos lados piden la prepa». También expresaban sus temores de que, como consecuencia de no tener suficientes estudios, los hijos no pudieran sortear las crisis económicas que hemos tenido en el país.

En las 13 familias sólo dos padres tenían estudios universitarios y el resto tenía entre cuatro y seis años de primaria. También había diferencias en cuanto a las posiciones laborales y salariales que tenían en FNM porque, por ejemplo, uno de los padres era garrotero mientras que otro llegó a ser jefe de oficina. Empero, la mayoría de los padres se esforzaban por apoyar a sus hijos en cuanto a cuestiones materiales y de cuidado básico, para que acudieran a la escuela y permanecieran en ella el mayor número de años posible. También les contaban historias a sus hijos sobre sus vidas pasadas y les daban consejos con la intención de convencerlos de las bondades de la escuela. Sus narraciones resaltaban la importancia de la escuela para que los hijos «tengan una vida distinta», o «no les pase lo que a mí», e implicaban una fuente valiosa de narrativas culturales insertas en los procesos de socialización de los hijos (*cfr.* Saucedo, 2003).

Los hijos, por su parte, crecieron participando en distintos contextos sociales, además de la familia y la escuela. Pude apreciar que, en general, tenían una gran libertad para salir de casa e incursionar en espacios compartidos por niños y adolescentes como parques, canchas deportivas, andadores, zonas verdes y estacionamientos para autos que eran usados como zonas de juegos. Cotidianamente, los niños y adolescentes transitan de un contexto a otro, establecen asociaciones y relaciones entre los contextos y realizan apropiaciones de sentido acerca de lo que consideran valioso para sus propias vidas (Dreier, 1997). Aunque el impulso a la escolaridad es algo

común en la mayoría de las familias ferrocarrileras, las trayectorias de vida y escolares de los hijos son resultado, en parte, de ese transitar entre contextos sociales y de las elecciones que van haciendo. Así, por ejemplo, las prácticas relativas a la moda, a las relaciones de noviazgo, a la posesión de dinero, al uso del tiempo, entre otras, son vividas por los adolescentes de muy diversas maneras en cuanto a sus decisiones de continuar estudiando o alejarse de la escuela.

En la Tabla 1 se indican los nombres, edades y grados de escolaridad que tenían los 18 jóvenes con los que trabajé. Resalto con negritas sus nombres porque también incluyo los de sus hermanos para dar una idea de la diversidad de respuestas a la escuela gestadas en esta comunidad de familias.

Lo primero que se puede advertir en esta tabla es lo que he denominado respuestas múltiples en torno a la escolaridad. Además de contar con tres años o más de escolaridad que sus padres, los hijos de estas familias tienen diversas trayectorias escolares y de formación para el trabajo. Algunos concluyeron solamente la escuela secundaria, otros continúan estudiando en los distintos niveles, incluidos los estudios universitarios, y otros más desertaron o no terminaron la preparatoria. Varios buscaron opciones de capacitación para el trabajo tales como computación, técnicos en electricidad, estilista, enfermería o secretariado. Esto significa que, en general, los jóvenes luchan, apoyados por sus padres, por niveles de escolaridad mayores o bien por la adquisición de habilidades o de certificación para el trabajo que favorezca su ingreso al mercado laboral.

En segundo lugar, en una misma familia es posible encontrar diferencias en las trayectorias escolares entre algunos de los hermanos. Hay contrastes entre una hermana, que tiene estudios de postgrado y su hermano menor, que sólo terminó la secundaria; o entre dos hermanos que no concluyeron el bachillerato, pero un tercero está estudiando en la universidad. Estos datos nos hablan de que las experiencias de la escuela de los jóvenes se construyeron de maneras muy distintas, es decir, que establecieron relaciones diversas entre sus opciones de vida y sus maneras de reaccionar ante la oferta de la escolaridad. Así, no es posible sostener que, por el hecho de pertenecer a una misma familia o de haber crecido en el mismo barrio, los hijos responderán de la misma manera ante el valor de la escuela. Precisamente, en seguida analizo tres formas de vincularse con la escuela que fueron narradas por los jóvenes y que nos hablan de la diversidad mencionada.

Dejar la escuela como un paso activo en la vida

«Yo no nací para la escuela.» De los 18 jóvenes de mi muestra, diez (seis hombres y cuatro mujeres) reportaron que no continuaron estudiando des-

Tabla 1. Edades y perfil escolar de los hijos en diez familias					
<i>Familia</i>	<i>Hijo No. 1</i>	<i>Hijo No. 2</i>	<i>Hijo No. 3</i>	<i>Hijo No. 4</i>	<i>Hijo No. 5</i>
No. 1	Cecilia , 24 años Lic. Odontología	Carlos , 22 años Secundaria Técnico eléctrico	Adán, 9 años Estudia primaria		
No. 2	Irma , 26 años Admón. empresas	Iván, 24 años Sec. inconclusa	Mónica , 22 años Sec. inconclusa	José, 12 años Est. secund.	Juan, 8 años Est. primaria
No. 3	Aidé , 24 años Preparatoria inconclusa	Luis , 23 años Estudiante de Ingeniería	Marcela, 20 años Preparatoria	Aldo, 20 años Preparatoria inconclusa	
No. 4	María, 30 años Posgrado	Rafael , 27 años Estudiante de Biología	Antonio , 27 años Secundaria		
No. 5	Roberto , 26 años Admón. industrial	Manuel, 24 años Secundaria	Daniel , 20 años Secundaria	Ana, 18 años Est. prepa	Elsa, 15 años Est. secund.
No. 6	Raúl, 27 años Preparatoria inconclusa	Selene, 26 años Comercio	David , 23 años Secundaria Computación	Dulce, 15 años Est. secund.	
No. 7	Jesús, 23 años Preparatoria	Jaime , 21 años Secundaria	Víctor, 20 años Estudia prepa	Paty, 20 años Est. prepa	Rosa, 15 años Est. secund.
No. 8	Eduardo, 28 años Secundaria	Mariano, 27 años Secundaria	Miguel Ángel , 26 años Secundaria	Oscar, 24 años Secundaria inconclusa	Mónica, 20 años Secundaria
No. 9	Juan, 28 años Preparatoria inconclusa	Sandra, 26 años Secundaria	Verónica , 24 años Secundaria Enfermería	Adrián, 18 años Est. prepa	Hugo, 17 años Est. prepa
No. 10	Adela, 26 años Secundaria	Dolores, 26 años Secundaria	Lucía, 23 años Secretariado	Yasenín , 22 años. Secundaria Estilista	
No. 11	Aurelia, 30 años Secundaria	Guadalupe , 24 años Técnico en moda Estudia CBETIS	Felipe, 22 años Secundaria		
No. 12	María, 27 años Secretaria	Jazmín , 23 años Técnico dental Estudia CBETIS	Lorena 22 años Secretaria	Ernestina, 19 años Estilista	Genoveva, 15 años Secundaria
No. 13	Román , 23 años Estudia CBETIS	Laura, 20 años Secretaria	Josefina, 18 años Secundaria		

pués de la secundaria. De los diez, la mayoría sostuvo que no les fue fácil separarse de la escuela porque se habían imaginado que sí iban a continuar, y porque sus padres les insistieron mucho para que no desertaran. De hecho, la mayoría dijo que se inscribieron en escuelas de nivel medio superior pero que después de un tiempo terminaron desertando. En sus relatos, destacaron las circunstancias de vida en las cuales se fue gestando su interés por otro tipo de actividades y, en consecuencia, su desgana por continuar en la escuela. A continuación destaco los motivos que dieron.

a) «Siempre pensé en casarme»: el matrimonio como elección.

En mi muestra, cinco mujeres y dos hombres tenían un hijo, y todos dijeron que su matrimonio fue resultado de un embarazo precoz. Evidentemente, la situación de afrontar las responsabilidades de una nueva familia los colocó ante la necesidad de trabajar y dejar la escuela. En palabras de Aidé, que a continuación cito, podemos imaginar que el interés que despiertan las relaciones amorosas en los y las adolescentes, los coloca en un mundo emocional que bien puede chocar con su implicación en la escuela.

Aidé: Sí, o sea, pues yo ya no quería seguir estudiando, como que ya empezamos con los novios y ya eso pues es un problema, y empezamos con que a mi papá no le gustaba eso. Porque en realidad mucho, mucho no me gustaba la escuela. Yo creo que no nací para la escuela. O sea, sí estudiaba y todo pero así, para seguir una carrera, yo creo que no. Y ya después me casé y pues ya.

En otro momento de la entrevista le cuestioné qué quería decir con la frase «No nací para la escuela» y me contestó lo siguiente: «Pues no, yo creo que no, porque ¡siempre pensé en casarme!». Con este tipo de razonamientos, Aidé se ubicó en correspondencia con una visión cultural tradicional según la cual la mujer está destinada para el matrimonio. En esta comunidad es frecuente escuchar a los y las adolescentes hablar de su rechazo al matrimonio, de su gusto por divertirse y sobre sus expectativas de estudiar y trabajar. Sin embargo, también es frecuente ver cómo muchas chicas y chicos terminan casándose o viviendo en unión libre, como resultado de un embarazo no deseado. Así, las relaciones entre los discursos colectivos que los y las jóvenes manejan en torno a la liberación de la mujer o de la superación de los jóvenes a través de la escuela, y las prácticas de relación amorosa en las que participan son cambiantes a lo largo del tiempo y en función de las circunstancias de vida que se gestan.

b) «Quiero trabajar»: el papel del trabajo remunerado para una definición personal. Los padres de familia de esta comunidad señalan reiteradamente que no desean que sus hijos trabajen, sino que se dediquen a estudiar. También argumentan que les ofrecen a sus hijos lo básico, como ropa, alimentación o libros, para que continúen estudiando. Contra estas expectativas, varios de los jóvenes argumentaron que prefirieron entrar a trabajar en lugar de continuar estudiando. Carlos, por ejemplo, dejó la secundaria para dedicarse a hacer reparaciones (pintura, jardinería, limpieza) en casas de sus vecinas, y comentó:

Carlos: No me interesaba la escuela, a lo mejor. Me interesaba más tener dinero para salir con mi novia. Y sí, no me interesó la escuela, no terminé la secundaria hasta dos o tres años después.

Claudia: ¿Qué pensaste de que habías dejado la escuela?

Carlos: ¿De que había dejado la escuela?, pues lo pensé yo creo hasta tercero. De que vi que mis compañeros salieron de la secundaria. Porque todos son de por aquí y como que sí, sentí feo. ¡En la torre!, pero este por un lado me sentía yo un poquito orgulloso, ¿no? de que a lo mejor yo tenía mi lana, trabajaba diario.

Igual que Carlos, otros jóvenes resaltaron la importancia del trabajo en sus vidas y se describieron como personas que eran reconocidas en sus empleos, que tenían la posibilidad de ganar dinero, de realizar gastos que les parecían necesarios y de sentirse con mayor independencia de sus padres. Al mismo tiempo, de la escuela dijeron que no les interesaba, «que se iban a hacer tontos» o que «no les entraba» lo que les enseñaban. De este modo, elaboraron narrativamente su distancia de la escuela como un paso a través del cual se afirmaron como personas, porque en el trabajo encontraban satisfacciones que no encontraban en la escuela.

En la comunidad de familias se observa que los y las adolescentes pueden apropiarse del consumo de música, ropa y calzado de moda, y diversiones para las cuales los padres no siempre tienen dinero. Así, aunque los y las adolescentes no ganan ingresos elevados, sí les son suficientes para solventar sus gastos personales.

c) «La computación, el trabajo del futuro»: los estudios de computación y otros tipos de capacitación para el trabajo como opciones formativas. De los diez jóvenes que no continuaron estudiando, cuatro concluyeron la secundaria sin recibir una formación posterior. Los seis restantes dijeron que optaron por estudiar técnicas u oficios como computación, electricista, enfermería y estilista, pero lo hicieron por motivos distintos y en circunstancias también diversas: por presión de los padres, porque era una exigencia del trabajo al que entraron o porque les gustaba. Así, por ejemplo, David comentó que dejó la preparatoria y entró a computación ante la insistencia de su papá:

David: Mi papá me dijo que buscara otra escuela, «No, es que ya no me gusta», le dije. (Y él me dijo:) «Entra a otra escuela y yo te apoyo». Mi papá siempre me apoyó, en cuestión de estudios siempre me apoyó, siempre, siempre. Fue cuando me metí a estudiar computación y ahí sí acabé, estudié dos años computación.

Claudia: ¿Por qué decidiste estudiar computación?

David: Pues porque era lo que estaba de moda (decían:) «¡Ayyy, la computación! Que va a ser el trabajo del futuro!» y que no sé qué tanto.

Por lo dicho en los relatos de los jóvenes, supongo que se apropiaron de las expectativas de sus padres en cuanto a obtener una certificación escolar

que les permitiera mayores posibilidades de enfrentarse al mundo del trabajo. En sus relatos recuperaron constantemente los discursos de sus padres, que insistían en que continuaran estudiando o que buscaran otras opciones de formación, ya que ellos los apoyarían. Al mismo tiempo, sus narraciones aludieron al influjo de la moda en la formación para el trabajo, que ha existido de un par de décadas a la fecha, como son los estudios de computación o de estilista. En ese sentido, manejaron una relación estrecha entre escolaridad y trabajo y la capacitación para el trabajo quedó como un puente que subsanaba la certificación requerida.

d) «Yo no tengo cabeza para estudiar»: la escuela como lugar sin interés. Al narrar las experiencias de la escuela que tuvieron cuando estaban en la primaria y buena parte de la secundaria, todos los jóvenes reconocieron que ir a la escuela era algo obligatorio para los niños, algo que no pusieron en tela de juicio. Pero cuando se dieron cuenta del por qué se separaron de la escuela, comenzaron a destacar los significados negativos que la escuela empezaba a tener en sus vidas. Es el caso de Mónica, quien se recordó a sí misma como alguien «sin cabeza» para la escuela».

Mónica: Pues mi papá me regañó, me dijo que, que este, que ya tomara las cosas en serio, que no estuviera jugando. Yo le decía: «No, pues es que yo sí voy a la escuela, pero no van los maestros, ¿yo qué quieres que haga?». Y él me decía: «Pues métete a estudiar a otro lado». Ya le dije: «No, pues es que no, le digo, yo no tengo cabeza para estudiar».

Claudia: ¿Cómo era eso de que no tenías cabeza para estudiar?

Mónica: Pues no, o sea, no me llamaba la atención, así, el estudio; o sea, que cuando te llama la atención algo pues le intentas por este, por mejorarlo así, ¿no? Y yo no. O sea, no me llamaba la atención, pues no, nada más me estaba yo haciendo la tonta, pues ya dije no.

En general, los jóvenes que decidieron dejar la escuela elaboraron una imagen de la misma como un lugar carente de sentido para ellos después de haber terminado la secundaria. Señalaron aspectos relacionados con su persona para explicar el por qué se había dado su separación de la escuela, en lugar de indicar o criticar aspectos que tuvieran que ver con el funcionamiento de la misma. Excepto Mónica, que criticó que en la secundaria abierta los maestros casi no iban a dar clases, los demás utilizaron frases como: «Las matemáticas no eran para mí», «Eso no me entra», «Ese mundo no era para mí» y otras, para explicar que el mundo escolar era un lugar sin interés para ellos o en el que no podían desempeñarse adecuadamente. En ningún momento negaron el vínculo que sus padres promovían entre la escuela y la posibilidad de acceder de manera favorable al mercado laboral, e incluso casi todos mencionaron los intentos que hicieron por continuar

estudiando, inscribiéndose en otras escuelas (abiertas o como opciones de capacitación), pero a final de cuentas tuvieron mayor peso sus intereses por dedicarse a otras actividades.

Cuando estos diez jóvenes narraron las circunstancias de vida en que se separaron de la escuela manejaron una imagen de sí mismos positiva, de modo que su agencia personal quedó resaltada. Se representaron como personas que hicieron una comparación entre la escuela y otras opciones que tenían en sus vidas y como individuos que, finalmente, eligieron qué era lo que les atraía más o en dónde se sentían mejor. No obstante, después de ello dijeron que estaban arrepentidos por haber dejado la escuela pues en el presente no tenían condiciones de vida favorables. Al respecto, David reflexionó:

David: Luego no nos alcanza el dinero, entonces hasta hoy es cuando empiezo a decir: «¿Por qué me salí?». Pero así cuando me salí pues me salí y ya. Hice mal en dejarla. Bueno, cuando uno está joven ya lo único que quiere es divertirse. Me fallé, como quien dice a mí mismo y ahorita le estoy fallando a mi hija.

Claudia: ¿Qué te gustaría que ella hiciera con la escuela?

David: Es lo que piensan todos los padres, ¿no?, que un hijo alcance más de lo que uno alcanzó. O sea que, por ejemplo, yo terminé la secundaria. Ora si que inculcarle a mi hija que estudie más, que se prepare más, para que no le vaya muy duro en la vida. Ora si que para que se le abran más rápido las puertas para un trabajo.

La mayoría dijo estar arrepentido de no haber continuado estudiando pues tenían sueldos bajos, no tenían casa propia o tenían dificultades económicas. En esta valoración retrospectiva pasaron de presentarse como individuos que toman decisiones y confrontaron la insistencia de sus padres para que continuaran estudiando, al manejo de una imagen como sujetos víctimas de sus propias acciones.

El regreso a la escuela

«No quiero estar toda ignorante.» De los 18 jóvenes de mi muestra tres dijeron que tomaron la decisión de regresar a estudiar después de haber probado otras opciones de vida. Los tres (dos mujeres y un hombre) lograron ciertos niveles escolares y estuvieron separados de la escuela por períodos de tres a cuatro años. En el momento en que realicé la investigación se encontraban estudiando el penúltimo semestre en un CBETIS y tenían la expectativa de continuar en la universidad. Ya no se identificaban con sus compañeros de clases, pues tenían una edad de 23 o 24 años y, por lo mismo, se definieron como más centrados e interesados en estudiar. A través

de sus relatos plasmaron una trayectoria escolar en la que el interés por la escuela se reelaboró a partir de sus experiencias de vida y de los resultados que obtuvieron en el mundo del trabajo. En seguida analizo las tres posiciones que elaboraron.

a) «No quiero estar toda ignorante»: el valor de la escuela para obtener prestigio personal. Aquí quiero destacar el caso de Guadalupe quien dijo que concluyó la secundaria y después entró en una escuela privada para estudiar la carrera técnica de diseño industrial de patrones. Ella sostuvo que aunque hubiera querido continuar estudiando, sus padres sólo le pudieron ofrecer una carrera técnica. Al terminar, se dedicó a trabajar como maestra de corte en un instituto particular durante cuatro años, hasta que quedó embarazada y sólo se dedicó a cuidar a su hijo. Armó el entramado de su vida diciendo que había estudiado lo que le gustaba y no tenía pensado continuar, pero el padre de su hijo era un residente de medicina que conoció en un hospital. Según recuerda, al compararse con su pareja llegó a sentirse inferior, además de que, por problemas personales, se separaron y él la amenazó con quitarle a su hijo. Entonces, ella pensó que tenía que regresar a estudiar:

Guadalupe: Yo aquí decía, yo no vuelvo a perder la escuela, yo tengo que estudiar. Él me amenazó, me dijo: «Te voy a quitar al niño». Dije: yo aquí una pobre pulga. ¡no! ¿qué te pasa?. Le dije que se fuera, yo aquí tengo casa, tengo carrera y tengo trabajo. Yo tengo que estudiar. Ahora quiero seguir estudiando para que cuando regrese no me encuentre toda ignorante.

En su relato, Guadalupe deja ver un sentido de reapropiación de la escuela como un instrumento que le permitirá obtener una posición de mayor prestigio. Aunque se identifica como persona con recursos personales, como su carrera o su trabajo, también se denomina como «pobre pulga» frente a la superioridad que experimenta que tiene su novio por el hecho de haber estudiado medicina.

b) «No quiero depender de nadie»: la escuela como medio para obtener independencia social y económica. Jazmín relató que después de la secundaria entró a estudiar en una escuela para técnicos en prótesis dental. Aunque había imaginado estudiar odontología, se sentía confusa y temerosa por ir a escuelas que estaban lejos de su casa, por lo que aceptó la idea de estudiar en una escuela técnica. Ella dijo que, al terminar la formación técnica, estuvo trabajando algún tiempo en su casa y otro más en un laboratorio dental de un conocido, pero cuando quiso poner un laboratorio por su cuenta, se topó con el hecho de que no podía registrarlo pues le exigían tener el certificado de preparatoria. Desilusionada, estuvo trabajando como

empleada en una papelería hasta que decidió regresar a la escuela. Jazmín dice que actualmente tiene problemas con su madre porque le insiste en que se case en lugar de seguir estudiando:

Jazmín: Ella quiere verme casada, pero yo le digo que eso no va conmigo, lo que deseo es estudiar. Ella insiste en que terminando aquí ya le pare, pero yo le tiro más a seguir estudiando, le tiro más a seguir preparándome. Yo sí quiero, yo soy muy independiente. Yo sí quiero seguir preparándome, superándome, y el día de mañana que yo me llegue a casar y me trate mal mi marido, le digo (se refiere a su mamá): yo lo dejo, yo tengo con que defenderme, tengo que ejercer una carrera.

Igual que Guadalupe, Jazmín no identificó la preparación técnica que logró como un medio para enfrentarse a la vida, sino que ha centrado sus expectativas en la trayectoria escolar que reinició. Jazmín incluso imagina que, ante un posible marido que la maltrate, ella contará con su formación escolar como algo que le ayudará a ser independiente. A través de sus reflexiones estas dos mujeres nos muestran a la mujer como alguien que se supera y es independiente gracias a la escolaridad, aspecto que continúa siendo un campo de debate y de puesta a prueba entre las clases trabajadoras.

c) «Un salario mínimo es bastante mísero»: el desencanto obtenido al enfrentarse al mundo del trabajo. Román destacó en su relato que cuando iba en la primaria y en la secundaria no era un buen alumno ya que tenía malas calificaciones y problemas por su mala conducta. Se recordó a sí mismo como un alumno más interesado en «echar relajo» con sus amigos y a quien sus padres golpeaban mucho porque no lograban que se portara bien. Él dijo que, después de la secundaria, estudió cuatro semestres en un CETIS pero terminó desertando porque tenía muchas materias reprobadas. Entró a trabajar en distintos empleos ganando el sueldo mínimo hasta que se decidió a regresar a la escuela. Actualmente, trabaja como empleado de limpieza en una empresa y, al mismo tiempo, estudia en el CBETIS. Sobre su situación Román reflexionó del siguiente modo:

Román: Nada más ve sencillamente cual es la diferencia: mi hermana (que es secretaria) gana cuatro, cinco veces más que yo. ¡Imagínate! gana como tres mil pesos mensuales y yo gano como ochocientos. ¡No!!! pus digo un salario mínimo es bastante, bastante mísero. Entonces (pensé): vamos a echarle ganas en esta segunda oportunidad. Dije: no pus a ver si con un papelito no voy a ganar mucho, pero sí un poquito mejor.

Román compara su situación salarial con la de su hermana y encuentra un abismo entre ambos. Representa su regreso a la escuela como una «segunda oportunidad» después de los intentos fallidos que ha tenido en el pa-

sado. De igual manera, valora la importancia de la escuela como un medio que le permitirá una certificación mayor, «un papelito», que le brinde la oportunidad de mejorar sus ingresos.

Continuar estudiando como una condición de vida y una proyección a futuro

«Tengo que titularme.» Cinco de los 18 jóvenes dijeron que decidieron continuar estudiando después de terminar la secundaria. Durante el tiempo de la investigación, tres habían terminado una profesión y buscaban empleo, mientras que los dos restantes continuaban estudiando en la universidad. Ellos dijeron que tuvieron «lo necesario» para continuar en la escuela y asociaron la importancia del apoyo que sus padres les dieron con su condición de estudiantes, la cual representaron como una forma de vida. Sus relatos nos hablan de esfuerzos que realizaron para continuar en la escuela, así como del carácter singular de sus interpretaciones en torno al valor de la escolaridad. A continuación muestro el tipo de reflexiones que hicieron acerca de por qué decidieron continuar estudiando.

a) «Yo siempre pensaba en la escuela»: la escuela como opción de vida. Los tres jóvenes (dos mujeres y un hombre) que concluyeron una carrera universitaria me ofrecieron un retrato de sí mismos como alumnos esforzados y cumplidos, cuya vida giraba siempre en torno a la escuela. Las dos mujeres dijeron que desde la época de la secundaria imaginaron que serían profesionistas, porque querían «tener una vida distinta» a la de sus papás, mientras que el hombre me relató que en la época del bachillerato y la universidad no pensaba en su futuro, sino sólo en que se sentía bien yendo a la escuela. Los tres sostuvieron que el hecho de permanecer en la escuela supuso tener que elegir entre las opciones a su alcance, por ejemplo entre el trabajo, las amistades, las diversiones, etc. Por ejemplo, Irma recordó que ella trabajaba cuando ingresó a la universidad pero tuvo que dejar el empleo:

Irma: Iba a fiestas y todo pero había veces que no podía. Los fines de semana no podía yo salir porque me la pasaba haciendo las tareas y estudiando. Y como todavía trabajaba ahí de medio tiempo en las tardes para poder pagar, pues comprarme los libros y todo eso, pagar la colegiatura, que no es muy cara, pero pues había que pagar cada tres meses y cada año pagas inscripción y los libros que te piden son caros. Ya no pude seguir trabajando por lo mismo de que ya era mucho la carga de trabajo y luego andaba así como zombi y toda mena.

La imagen que guarda Irma de su vida como estudiante muestra a una alumna que realiza elecciones para poder concentrar sus esfuerzos en la es-

cuela: no ir a fiestas o dejar de trabajar a pesar de necesitar el dinero para sufragar de mejor manera ciertos gastos escolares. Roberto, por su parte, habló de cómo «siempre pensaba en la escuela», como algo que lo llevó a priorizar sus elecciones, mientras que Cecilia dijo que «se aguantaba» por no tener ropa nueva, porque prefería que le compraran su material de dentista.

Estos jóvenes, que expresaron la gran importancia que tenía en sus vidas estar en la universidad, manejaron una imagen de alumnos esforzados y de fuerte implicación en la escuela. Aludieron a su vida diaria y al tipo de participaciones que tenían que desplegar entre contextos para lograr salir adelante con sus responsabilidades como alumnos. Calcular los tiempos, dejar unas cosas por otras, preocuparse por no poder cumplir a tiempo, fueron algunas de las acciones que recrearon para dar a entender que estudiar y salir bien era la meta prioritaria en sus vidas.

b) «Tengo que titularme»: el valor de un título universitario. Los dos jóvenes que todavía estudiaban en la universidad cuando realicé la investigación armaron un retrato de sí mismos distinto a lo que acabamos de analizar. Según ellos, les había sido difícil continuar estudiando en la universidad por el grado de dificultad de las materias. Luis estudiaba ingeniería civil y había reprobado varias materias al inicio de la carrera, pero después regularizó su situación aunque, según dijo, todavía tenía que poner mucho empeño de su parte para salir adelante. Rafael reportó tener fuertes problemas de salud (ansiedad y depresión) que tenían un efecto en su bajo desempeño escolar. A pesar de sus dificultades, ambos dijeron que sus objetivos eran terminar la universidad y conseguir un título. Rafael, por ejemplo, sostuvo que dejó la escuela un semestre pero regresó convencido de que tenía que terminar.

Rafael: Creí que trabajando la iba a hacer. Pero ahora ya tengo varias opciones como titulado, pero para trabajar en otros lados. Irme a Estados Unidos. Un primo está en un instituto trabajando de biólogo y me dijo que titulado (me conseguiría trabajo). O hay otras opciones de ir a dar clases de español a Carolina, pero titulado. Y una vez, andando, una vez vi un anuncio por Polanco, había un puesto de representante internacional o algo así. Se necesitaba el inglés; yo ya tenía el inglés pero tenía que ser titulado. Estar titulado o nada.

Para todos ellos terminar la universidad fue y es una meta central en sus vidas, pero el sentido de esa meta y las maneras de lograrlo fueron elaboradas discursivamente de manera distinta. A los tres primeros la imagen de alumno esforzado les sirvió para recrear una vida como estudiante que realizaba acciones constantes para vencer problemas y que lograba salir adelante. Para los dos últimos la imagen del alumno que persiste, que es constante pero

que no logra superar del todo los problemas o que tiene mayor dificultad para lograrlo, fue la imagen que les permitió justificar su situación actual.

Los cinco jóvenes que tienen estudios universitarios revelaron que tampoco se sienten seguros del todo frente al mercado de trabajo. Ellos han imaginado acceder al mercado laboral desempeñándose como profesionales de las áreas que cursaron, pero están conscientes de que actualmente no es fácil encontrar un empleo, a pesar de poseer un título, y se piensan a sí mismos como profesionales con carencias que deben subsanar tomando cursos especializados. De hecho, de los tres jóvenes que habían concluido su carrera universitaria, las dos mujeres estaban desempleadas y el hombre estaba subempleado.

Discusión general

La experiencia de la escuela es posible en la interdependencia entre un individuo que ha sido formado como persona en contextos sociales de participación y una subjetividad que implica maneras de reaccionar, de apropiarse, de utilizar y de legitimar los recursos culturales a los que se tienen acceso, como por ejemplo la escuela. Los estudios con grupos sociales son importantes porque permiten analizar las maneras específicas en que se construye la experiencia de la escuela en los individuos. El estudio con las familias ferrocarrileras me permitió contextualizar los relatos de los jóvenes sobre sus experiencias de la escuela en el marco de condiciones históricas, materiales y culturales que posibilitan cierto tipo de prácticas familiares en torno a la escolarización de los hijos, y las formas que éstos últimos tienen para relacionarse con la escuela.

El relato de vida fue un instrumento a través del cual 18 jóvenes plasmaron imágenes sobre sí mismos como alumnos y como personas que tomaron decisiones en torno a la escuela. Contra los estudios que nos presentan panoramas relativamente homogéneos sobre el actuar de las personas en grupos sociales, la investigación con las familias ferrocarrileras permite plantear que, dentro de un mismo grupo social, y hasta dentro de una misma familia, es posible encontrar respuestas diversas hacia la escolaridad, más que tendencias homogéneas que se orientarían hacia la deserción o hacia el éxito escolar.

Lo anterior también significa que no existen determinismos mecánicos para pensar el acceso y la permanencia en la escuela, ni interpretaciones fijas sobre el valor de la misma. En mi muestra, caracterizada porque los hijos de las familias ferrocarrileras vivieron en condiciones socioeconómicas similares, puedo decir que los jóvenes que permanecieron estudiando no

son los que tuvieron mayor capital cultural o mejores calificaciones, sino los que consideraron haber articulado un sentido de vida futura en la escuela. Los que desertaron no se retrataron como «los peores», sino como los capaces de elegir por sus necesidades de vida inmediatas. Y los que decidieron regresar a estudiar, después de haber estado distanciados de la escuela, tampoco se representaron como que no tuvieron éxito por lo logrado, sino como aquellos que reconstruyeron el valor de la escuela al paso del tiempo.

La construcción narrativa fue un espacio y una acción central para construir imágenes cambiantes sobre la vida vinculada a la escuela o lejana a la misma. Los jóvenes hablaron de sus maneras de actuar en la escuela, de sus modos de apropiarse, rechazar o resignificar las prácticas y significados en torno a la importancia de la escuela. También elaboraron una visión del valor de la escuela no circunscrita a discursos generales, sino a sentidos que ponían en práctica en circunstancias particulares de vida. Por otro lado, ellos plantearon conflictos o correspondencias entre contextos de participación como la escuela y los amigos, la escuela y la familia, resaltando qué aspectos habían tenido más peso en sus vidas y los habían llevado a tomar distancia de la escuela, a continuar estudiando o a plantearse regresar después de un tiempo.

De ese modo, los jóvenes narraron las etapas posteriores a la escuela secundaria como circunstancias de vida en las que existieron giros inesperados, rupturas no planeadas o momentos en los que tuvieron que hacer elecciones y seguir estrategias particulares. De acuerdo a lo anterior, es necesario pensar las trayectorias escolares como recorridos, como construcciones que se van dando al paso del tiempo y para las cuales no hay sentidos prefigurados del todo, ni puntos de arribo seguros. Una persona puede tener la expectativa de permanecer en la escuela, como sería el caso de los hijos en las familias ferrocarrileras, que cuando iniciaron la escuela secundaria compartían el deseo de sus padres de alcanzar mayores niveles de escolaridad. Esa expectativa, sin embargo, puede irse concretando o no a partir de las participaciones de las personas en los distintos contextos de práctica social que les demandan diferentes cosas y ponen a prueba sus vínculos con la escuela.

Por otro lado, los relatos de los jóvenes permiten pensar que el valor de la escuela se construye desde posiciones diversas dentro de los grupos sociales, pero también a lo largo de la historia de los grupos y de la historia de los individuos en ellos. Resultó paradójico descubrir que los que habían reivindicado su decisión de dejar la escuela avanzaron hacia un momento narrativo (articulado con su presente) en el cual recuperaban el valor de la misma y se lamentaban por haber desertado. Inicialmente, en las imágenes que construyeron sobre su adolescencia, explicaron el rechazo a la escolari-

dad como resultado de la apertura hacia otras opciones de vida más llamativas. Sin embargo, al referirse al adulto que ahora son, que tiene hijos propios o problemas económicos que resolver, piensan que si hubieran seguido estudiando tendrían una vida diferente. El valor de la escolaridad que empiezan a manejar está, igual que sus padres lo piensan, fuertemente asociado a las posibilidades de obtener un empleo seguro y con una remuneración adecuada. Estas posiciones nos hablan de un proceso intergeneracional de aceptación-rechazo-recuperación del valor de la escolaridad entre padres e hijos.

El lamento de estos diez jóvenes que no continuaron estudiando y que imaginan empleos que les hubiera gustado tener, nos habla de las expectativas que una generación de personas empezó a alimentar en su relación con la escuela. Los padres gestaron des-identificaciones con el trabajo obrero y promovieron mayores niveles de escolaridad, que dieron por resultado la expectativa de tener empleos mejor pagados. Precisamente, los tres jóvenes que decidieron regresar a estudiar son un ejemplo claro del incremento en las expectativas que se han generado en estas familias para obtener mayores niveles de certificación escolar, pensando en conseguir estabilidad económica, independencia o mayor prestigio social.

Otra de las paradojas que encontré es que, a pesar de que los jóvenes que tienen estudios universitarios veían la certificación escolar como una medida alcanzada para obtener una mejor vida que sus padres, de todos modos se sentían inseguros en su ingreso al mercado laboral. Esta generación de jóvenes ha vivenciado la presión derivada del incremento en las expectativas de escolaridad y de movilidad laboral. También han resentido las tensiones propias de la restricción de un mercado de trabajo en el que los empleadores elevaron los requisitos de escolaridad para acceder al empleo y que se caracteriza por una tendencia hacia menores oportunidades laborales.

Las personas están reescribiendo continuamente su vida y, por lo tanto, el valor de la escolaridad. Si bien hay un valor general hacia el que tanto padres como hijos confluyeron (el de la escuela como medio para obtener seguridad económica), la investigación nos mostró que los individuos ajustaron el valor de la escuela en función de sus experiencias de vida. En un país como el nuestro, con fuertes presiones económicas y las restricciones del mercado laboral, puedo predecir que muchas personas seguirán aceptando y manejando un valor general de la escuela como medio para el empleo. Sin embargo, será en sus experiencias concretas (en cómo viven el hecho de ser señalado como cierto tipo de alumno, en las tensiones derivadas de tener que articular la escuela con otro tipo de intereses, en lo que la escuela ofrece además de las actividades de enseñanza, etc.) en las que la escuela también seguirá siendo valorada desde la subjetividad de los individuos.

Referencias bibliográficas

- BRUNER, J. (1990), *Actos de significado*, Alianza Editorial, Madrid.
- DREIER, O. (1997), «Personal trajectories of participation across contexts of social practice», en *Subjectivity and social practice*, Center for Health, Humanity and Culture, University of Aarhus, Dinamarca.
- GIBSON, M. (1987), «The school performance of immigrant minorities: a comparative view», en *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 18, núm. 4, 262-275.
- HEMMINGS, A. (1996), «Conflicting images? Being black and a model high school student», en *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 27, núm. 1, 20-50.
- HUBBARD, L. (1999), «College aspirations among low-income African American high school students: gendered strategies for success», en *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 30, núm. 3, págs. 363-383.
- IRWIN, R. (1996), «Narrative competence and constructive developmental theory: a proposal for rewriting the bildungsroman in the postmodern world», en *Journal of Adult Development*, vol. 3, núm. 3, págs. 109-125.
- LEYVA, M. A. (1995), *Poder y dominación en Ferrocarriles Nacionales de México: 1970-1988*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- NIVÓN, E. (1993), «Modernidad y cultura de masas en los estudios de la cultura urbana», en E. KROTZ (comp.), *La cultura adjetivada*, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.
- OCHS, E. y CAPPS, L. (1996), «Narrating the self», en *Annual Review of Anthropology*, vol. 25, págs. 19-43.
- OGBU, J. (1982), «Cultural discontinuities and schooling», en *Anthropology and Education Quarterly*, vol. XIII, núm. 4, págs. 290-307.
- PORTELLI, A. (1998), «What makes oral history different», en R. PERKS y A. THOMSON (eds.), *The oral history reader*, Routledge, Londres.
- RYMES, B. (1995), «The construction of moral agency in the narratives of high-school drop-outs», en *Discourse & Society*, vol. 6, núm. 4, págs. 495-516.
- SAUCEDO, R. C. (2001), «Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de relatos de vida», tesis doctoral en Ciencias, especialidad en Investigaciones educativas, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN, México.
- (2003), «“Estudia para que no te pase lo que a mí”, narrativas culturales paternas sobre el valor de la escuela en familias mexicanas», en *Journal of Latinos and Education*, vol. 2, núm. 4, págs. 197-216.
- TAPPAN, M. (1989), «Stories lived and stories told: the narrative structure of late adolescent moral development», *Human Development*, vol. 32, págs. 300-315.
- VYGOTSKY, L. (1994), «The problem of the environment», en R. VAN DER VEER y J. VALSINER (eds.), *The Vygotsky reader*, Blackwell, Cambridge, Massachusetts.
- WERTSCH, J. (1999), «La primacía de la acción mediada en los estudios socioculturales», en *Revista de Psicología y Ciencia Social*, vol. 3, núm. 1, págs. 84-89.
- WILLIS, P. (1977/1988), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal-Universitaria, Madrid.

2. Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela

Luz María Velázquez Reyes¹

Introducción

En este capítulo exploro la experiencia de ser estudiante de preparatoria a partir de la noción bourdieuriana de trayectoria. Según Bourdieu (1997, pág. 82), una trayectoria «es la serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones». Para analizar las trayectorias de alumnos llevé a cabo una investigación con los casos de 295 preparatorianos (43 % hombres y 57 % mujeres) que estudiaban, de manera distribuida, en seis preparatorias ubicadas en seis municipios del estado de México, dos públicas y cuatro privadas, que atienden alumnos provenientes de todos los estratos socioeconómicos.

Las posiciones que los alumnos van ocupando sucesivamente en sus trayectorias escolares implican que pueden pasar de aspirar a cursar el nivel medio superior a ser aceptados o rechazados en algunas modalidades educativas; luego serán aprobados o reprobados, serán alumnos regulares o, por el contrario, repetirán cursos y materias. En cada una de estas posiciones experimentarán tanto esperanzas, como decepciones, gratificaciones, alegría y orgullo, o bien, vergüenza. Así, el eje de toda trayectoria estudiantil será el fracaso o el éxito experimentado en diferentes posiciones.

Los hallazgos presentados en este trabajo provienen de una investigación de campo de tipo interpretativa, en la que planteo que muchos años en la es-

1. Docente-investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, con sede en Toluca; CE: luzmariavr@hotmail.com

cuela dejan huella (un preparatoriano ha pasado más de tres mil días de su vida en ella) y, por lo tanto, es necesario preguntar: ¿en dónde se estampa la marca? Después de pasar varios años en escuelas tan diferentes como la preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, ¿cuál es la experiencia de los alumnos con la escuela?, ¿cómo se interpretan a sí mismos en tanto que estudiantes? Preguntas comprensivas que interrogan el *lebenswelt*, el mundo de vida de los estudiantes. Para responder a este tipo de preguntas llevé a cabo un programa metodológico que me permitiera generar información a partir de la triangulación de: 1) las narrativas escritas que los propios alumnos elaboraron sobre su vida de estudiantes desde el preescolar hasta la preparatoria; 2) entrevistas en profundidad y, por último, 3) un cuestionario en donde se abordaban cuestiones relacionadas con la pregunta: «¿Quién soy?».

Entrando en materia, es sabido que, desde una perspectiva lineal, una trayectoria ideal que los alumnos deberían cubrir en su tránsito por el nivel medio superior sería la siguiente.

Trayectoria ideal



Donde A representa el ingreso al nivel medio superior y B la culminación del ciclo en el tiempo curricularmente estipulado (3 años). Sin embargo, al comparar este tipo ideal de trayectoria con las trayectorias empíricas de los preparatorianos nos encontramos con dos tipos: 1) la trayectoria real que coincide con la ideal es decir, una trayectoria efectivamente lineal;² y 2) las trayectorias interrumpidas o poslineales como las llama Machado Pais (2002b, pág. 88). Aunque estas últimas aparentemente aún son minoría, considero imprescindible abordarlas con la intención de conocer mejor qué pasa con los jóvenes estudiantes de principio de siglo. Interrogante no ociosa si tenemos en cuenta que la pregunta por los jóvenes es la pregunta por la sociedad que está en construcción permanente. Como sugiere Romani (2001, pág. 48), las culturas juveniles representan un buen analizador de la evolución de las sociedades y de sus fenómenos básicos. Fue Parsons quien acuñó en 1942, en su artículo *Age and Sex in the Social Structure of the United States*, la noción de cultura juvenil y, de entonces a la fecha, las culturas juveniles son concebidas como las maneras de hacer específicas (pero no por fuerza exclusivas) de los jóvenes.

2. Por supuesto que la trayectoria ideal, aunque plasmada en el currículum de manera lineal, en la realidad es sólo una abstracción. Al respecto, Gimeno Sacristán (1997) advierte: «Una continuidad en el currículum sin sobresaltos nunca será lo suficientemente perfecta como para que no se note».

Trayectorias interrumpidas³

En las narrativas de los preparatorianos encontramos altos y virajes en sus trayectorias escolares. Generalmente, se piensa que el alumno transita libre de obstáculos de un nivel a otro o que el tránsito intranivel no implica mayor problema; sin embargo, el camino que va desde el preescolar, la primaria, la secundaria hasta el nivel medio superior no siempre se hace de manera ininterrumpida. En el caso específico del nivel medio superior encontramos que el tránsito (ingreso a la escuela, permanencia y egreso) de forma continua y sin rupturas es más bien excepcional, ya que lo común es avanzar con altos en el camino, retrocesos, virajes, abandonos temporales o definitivos, que son significados por los preparatorianos dentro de una gama amplia de posibilidades que van desde «fracasos de vida», hasta «aprender a partir de sus errores y ganar experiencia a cambio de perder tiempo».

Cuando los alumnos optan por continuar estudiando en el nivel medio superior se enfrentan a un examen de selección y tienen sus esperanzas puestas en quedar ubicados en la escuela de su elección, pero frecuentemente esto no es así y sufren desilusiones aunque, finalmente, muchos deciden ingresar resignadamente a la escuela que les asignaron.⁴ Así, es posible ver cómo muchos alumnos inician un peregrinaje por distintas escuelas del nivel medio superior ya que es posible que primero ingresen a alguna opción educativa, acudan un tiempo a la misma y después expondrán distintas razones para abandonarla e inscribirse en una segunda institución escolar. Algunas veces, bastará este «primer fracaso» para entender, comprender que la flojera, el relajo y las faltas no son buenos compañeros de los ochos, nueves y dieces necesarios para aprobar y entonces es posible que los alumnos enmienden su camino. Pero en muchos otros casos, será necesario una «segunda, tercera, cuarta, quinta y última oportunidad» para, ahora sí, ponerse las pilas y terminar la preparatoria.⁵

Las interrupciones en las trayectorias de los preparatorianos dan origen a, por lo menos, dos tipos de trayectoria escolar: la trayectoria unirregresional y la trayectoria multirregresional. En la primera, el alumno ingresa a alguna escuela del nivel medio superior y, al cabo de un tiempo, suspende temporalmente su estancia para, posteriormente, ingresar a una nueva es-

3. Autores como Craine 1997, (citado en Machado Pais, 2002b, pág. 88) hablan de trayectorias alargadas, fracturadas, aplazadas o frustradas. Machado prefiere hablar de trayectorias no lineales o bien trayectorias yo-yo.

4. EXANI I, Examen Nacional de Ingreso al Nivel Medio Superior. Este examen es aplicado por CENEVAL y se trata de un examen nacional determinante para la ubicación del solicitante en las diferentes instituciones. Se aplica año con año en la Ciudad de México y en 22 municipios conurbados del estado de México.

cuela o bien cambiar de modalidad dentro del mismo nivel. En la trayectoria multirregresional, el alumno ingresa a una escuela del nivel medio superior y cambiará de modalidad (CEBETIS, CONALEP, Colegio de Bachilleres, Vocacional, Preparatoria, etcétera), escuela o subsistema (privado o público) incluso hasta cinco veces. Las nombro trayectorias regresionales dado que regresión (del latín *regressio*, *regressus*) implica un regreso, retorno o vuelta. Regreso que obliga a desandar lo andado. Etimológicamente, regresar significa caminar, volver atrás, lo cual puede concebirse en un sentido tanto lógico o espacial como temporal.

La regresión, dice Abbagnano (1985), en general es el movimiento inverso o de retorno. Igualmente, Freud (2004), en *La interpretación de los sueños*, introduce la noción de regresión. El término regresión, según Laplanche (1993, pág. 359), se utiliza «con mucha frecuencia en psicoanálisis y psicología contemporánea: dentro de un proceso psíquico que comporta una trayectoria o un desarrollo, se designa por regresión un retorno en sentido inverso, a partir de un punto ya alcanzado, hasta otro situado anteriormente». El concepto de regresión es más bien descriptivo, como hizo observar el propio Freud. No basta, evidentemente, recurrir a este término para comprender en qué forma el estudiante retorna al pasado. De ahí el apelo a la subjetividad del propio sujeto para dar cuenta de esta travesía.

Trayectorias unirregresionales

El tipo de trayectoria unirregresional se expresa en el caso de Dennise, alumna preparatoriana de 16 años de edad, cuyos padres son comerciantes y cursa el segundo semestre. Ella se describe como una estudiante regular y, al poner su experiencia en texto, nos cuenta:

Después ingresé a la UVM, otro nivel. De rutina, todos los días íbamos a un billar, ya fuese «Los Ángeles» o «La Tirada», a veces terminando las clases y a veces en horas libres, era la pura vida... Las faltas me hicieron reprobar pues con una o dos faltas te quedabas sin derecho a examen, y sin examen automáticamente repruebas pues vale un 60%. Por un momento, pensé que

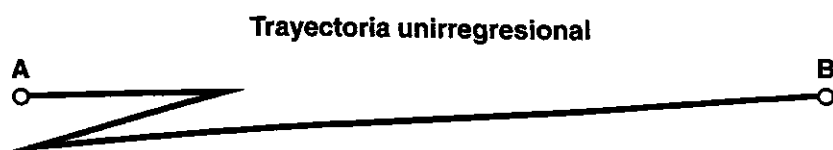
5. Portilla (1984, pág. 18) define el relajo como la suspensión de la seriedad frente a un valor propuesto a un grupo de personas. Esta suspensión es realizada por un sujeto que trata de comprometer a otros en ella, mediante actos reiterados con los que expresa su propio rechazo de la conducta requerida por el valor. Con ello, la conducta regulada por el valor correspondiente es sustituida por una atmósfera de desorden en la que es imposible realizar el valor. Por extensión, se llama también «relajo» a la situación real provocada por la intencionalidad descrita: el relajo «logrado», el estado de cosas producido por un sujeto que ha realizado su propósito de imposibilitar la incorporación del valor mediante aquellos actos que, sin mayor aclaración, hemos llamado suspensivos de la realidad. No se trata de una actitud ni de una acción deliberada, voluntaria o reflexiva.

me recuperaría en los exámenes finales, pero no fue así. Fui hasta extras y total reprobé. Desafortunadamente, mis padres me querían mandar por un tubo para que me quedara sin estudiar, pues nunca antes había reprobado. Dadas las circunstancias, decidí que me metieran a esta prepa. Y aquí estoy, pagando mi condena por no haber aprovechado mis estudios en una mejor escuela.

Dennise se ve a sí misma como «una chava especial», considera que lo que mejor sabe hacer es «escuchar a sus amigas» y su expectativa es «terminar en esta escuela y entrar a una mejor (universidad)».

Este tipo de trayectoria puede representarse de la siguiente manera:

La representación de la trayectoria, que se va engrosando a medida que se avanza en el trayecto, tiene la intención de mostrar que, aunque objetiva-



mente se trata de un viraje y un volver a empezar, un regreso al inicio desde la dimensión subjetiva, se trata de una travesía, un viaje donde el alumno avanza de nuevo, pero ahora con un aprendizaje, una vivencia. Así, la experiencia del retorno será significada de múltiples maneras. El engrosamiento de la trayectoria funciona, entonces, como metáfora de la acumulación de capital experiencial por parte del preparatoriano.

¿Cuáles son las circunstancias en las que se presentan las trayectorias interrumpidas? ¿Qué hace que un alumno del nivel medio superior haga un alto en sus estudios? ¿En qué contexto se dan los virajes y cortes en las trayectorias estudiantiles? En sus historias, los preparatorianos narran los motivos que los orillan a abandonar temporal o definitivamente una escuela en particular y probar en otra. La lista es larga y los motivos más frecuentemente mencionados son: 1) ausentarse de la escuela; 2) volarse clases; 3) permanecer mayor tiempo en la cafetería o en el billar que en las aulas; 4) reprobado; 5) falta de gusto por la institución escolar; 6) considerar que el ambiente escolar no es el adecuado; 7) mal comportamiento; 8) por excederse (del latín *ex cedere*, «ir más allá», «rebasar el límite») en la flojera o el relajo; 9) el tránsito de un nivel a otro (al decir de algunos preparatorianos, no es fácil pasar de la secundaria, considerada por muchos como la mejor etapa de su vida, a una escuela del nivel medio superior, en la que no sabía qué hacer porque no conocía a nadie); 10) contagio negativo (juntarse con malas compañías); 11) por cambio de residencia y, por último, 12), el reconocimiento de la falta de competencias básicas (a decir de un alumno: «algunas veces no entendía ni comprendía todo lo que explicaban»). La si-

guiente narrativa ejemplifica una trayectoria unirregresional en la condición de reprobado.

Después, como se me pasó la fecha del examen de ingreso a la educación media superior, entré a una escuela de computación y ahí estudié un año. En esta escuela me gustaba ir mucho y salí muy bien de calificación, saqué mi diploma con un promedio de 9.5. Después fui a solicitar mis papeles para el concurso de ingreso y esta vez sí hice mi examen y me quedé en la Vocacional Núm. 2 «Miguel Bernard Perales». Esta escuela tenía muy buenas instalaciones porque contaba con un centro de apoyo estudiantil llamado CAE, en el que prestaban computadoras, restiradores, máquinas de escribir, una sala con T.V. y video por si los maestros dejaban ver una película. También contaban con una papelería... En esta escuela, los maestros eran muy exigentes y esto hacía ser a los alumnos más responsables. Pero sólo estudié en esta vocacional un semestre porque reprobé dos materias que fueron álgebra y dibujo técnico y tenía que hacer extraordinario de estas dos materias, pero no los fui a presentar y me salí de la escuela. Después me tuve que esperar seis meses para entrar otra vez a la escuela y entré a esta preparatoria.

Rodrigo tiene 17 años y cursa segundo semestre. Aunque se describe como un estudiante regular, estudiar le produce un bienestar consigo mismo y se siente triste cuando saca malas calificaciones. Él comentó que en la secundaria se sentía muy contento con el grupo y que actualmente nada le gustaría más que ser un buen jugador de fútbol.

En determinadas modalidades de educación media superior es posible encontrar la existencia de grupos porriles⁶ como una forma de apropiarse del espacio escolar, forjar identidades juveniles, practicar relaciones de poder con iguales y con autoridades escolares, etc. Para Palacios (2001), «ser porro es una de las formas de ser estudiante», a través de las cuales los alumnos obtienen determinados privilegios; pero para Corona (2002, pág. 55) los «porros» sólo son pseudoestudiantes. Sin embargo, ambos autores coinciden en señalar que la existencia de porros en los centros escolares representa un problema fuerte para muchos otros alumnos del nivel medio superior y superior, que no están convencidos de ingresar en sus filas.

6. Porros es término con el que se hace referencia a grupos de estudiantes que actúan violentamente. Son estudiantes generalmente con bajas calificaciones que abusan de sus compañeros (y a veces de los docentes mismos) y se organizan con otros «malos estudiantes» para realizar una amplia variedad de actos delictivos (narcotráfico, asaltos, «venta de protección» a comerciantes, violaciones, etc). Dichos grupos establecen su dominio en diferentes escuelas, contando con el conocimiento y a veces incluso con el fomento y patrocinio de algunas autoridades escolares y gubernamentales (véase «El porrismo estudiantil», en <http://www.geocities.com/Colosseum/Sideline/6068/porros2.html>).

Edgar cuenta con 17 años y sus padres trabajan, pero viven separados. Este alumno dice que, aunque estudiar le produce «náuseas», considera que su vida en la escuela es «normal, tranquila». Sin embargo, interrumpió su trayectoria por el ambiente porrtil que reinaba en la escuela a la que entró. Después de desertar de esa opción educativa eligió otra preparatoria para superarse y «no ser un parásito».

Hice mi examen de admisión y saqué 80 puntos. Cuando en el periódico vi mis resultados me enteré que me había tocado en el CETIS de Atzacapotzalco. Fue como empezar de nuevo, el ambiente era como un reclusorio, puros porros, parásitos que taloneaban a los alumnos. Si querías entrabas a clases si no, no. Yo no entraba, me quedaba afuera a echar relajo. Salí en el primer semestre muy mal, pero muy mal, me fui a seis extraordinarios. Por reglamento ya no podía permanecer en la institución por tantos extras; por eso esta preparatoria es mi segunda oportunidad.

Por otro lado, la ausencia en los centros escolares o en los salones de clases es la causa más frecuente para desplegar una trayectoria de tipo regresional. Veamos el caso de Mayra:

Después estudié en Cuautitlán Izcalli, estudié hasta quinto semestre pero falté mucho y me dieron de baja, así que perdí tres años de la prepa. Y como ya no podía inscribirme en ninguna prepa de gobierno me apunté aquí en Huixquilucan.

Mayra cursa el segundo semestre, por las tardes, le ayuda a su mamá en una cooperativa escolar que atienden y su meta es terminar la prepa esta vez.

Las faltas se constituyen como el principal contexto de las trayectorias regresionales. ¿Por qué muchos alumnos faltan a clase o quedan satisfechos cuando los profesores también faltan? Desde preescolar hasta posgrado, los alumnos (a excepción de las Hermione Granger de la novela de Harry Potter) se quedan satisfechos de volarse una clase. ¿En dónde radica el atractivo? Junto a la inasistencia, aparece lo lúdico, lo divertido (del latín *diversione*, *distractio*). La idea de que la vida, y más aún ¡la pura vida!, está en otra parte, pero no en la escuela. Volarse una clase o «irse de pinta», es una manera de subvertir el orden establecido en la escuela, y es una forma mediante la que los alumnos toman el control de su vida. Y el maestro, ¿qué hace frente a los alumnos faltistas?

El mal comportamiento o indisciplina, es decir, el rompimiento de las normas escolares, es otra forma en la que los alumnos participan para contribuir a trazar una trayectoria de tipo regresional. En las narrativas estudiantiles aparece como algo muy frecuente la referencia al contagio de com-

portamientos indisciplinados y al expresarlo se acentúa el tono dramático, según comentó Juan:⁷

Conocí a un amigo llamado Carlos, él me enseñó a pelear y a quitar tortas... Después de ser el niño más malo de toda la secundaria me tuve que meter a la prepa porque no quería ser un mediocre. Lo único malo fue que me junté con los más malos y... nos corrieron por llegar borrachos... (luego) ¡ooooooooh! Entré a la 116 en la cual, por estar tanto tiempo sin estudiar, me di cuenta de que estaba muerto, porque no hice nada y por eso decidí portarme bien y echarle ganas.

Juan tiene 18 años, estudia cuarto semestre, su padre es comerciante y su mamá ama de casa. Se considera un desastre y un poco rebelde pero reconoce que tiene que cambiar sus actitudes para mejorar y echarle ganas a la escuela.

Para Sacristán (1997), el mero «contagio» positivo o negativo que pueden provocar las compañías forma parte del conocimiento cotidiano para explicar ciertos comportamientos estudiantiles.

¿Qué hacen los preparatorianos cuando suspenden su asistencia formal a la escuela? De todo un poco, desde no hacer nada hasta trabajar. Frecuentemente, se inscriben en algún curso rápido como idiomas, computación, etc. Así lo comenta Andrés, que tiene 21 años y cursa segundo semestre de preparatoria.⁸ Dice que le gustaría ser músico y se describe como flojo y destrampado. Recuerda que en la primaria solía llevar muchos citatorios a su mamá por mal comportamiento:

En el año de 1997 yo tenía en mente estudiar mecánico aviador pero era muy costoso, sólo estaba la opción de irme a la militar, pero no lo acepté. Entré al CONALEP de Huixquilucan y tomé la carrera de mecánico automotriz, pero sólo cursé un año y medio y me salí. En los siguientes años de 1998-1999 y parte del 2000, estuve sin hacer nada de provecho, sólo algunas veces trabajé cuando necesitaba ropa, zapatos entre otras cosas. Hasta que se me dio la última oportunidad de estudiar y decidí que era lo mejor, entrar a estudiar en esta preparatoria.

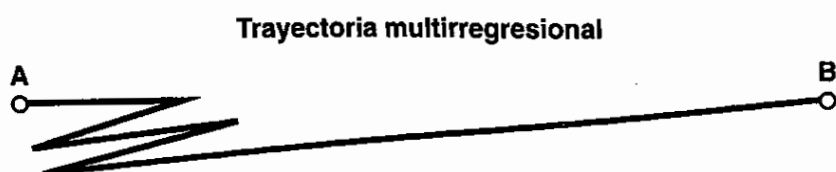
7. Becker (1997), difiere de este punto de vista y dice que la desviación no se alcanza por contagio, sino por conversión. Esta conversión exige que el individuo se sumerja en un nuevo universo, en lugar de mantener una actitud de observador en la distancia. Debe participar activamente en la experiencia, penetrar en el interior del fenómeno.

8. Según la Encuesta Nacional de Juventud 2000 (ENJ) un cuarto de la población de jóvenes mexicanos ni estudia ni trabaja. El 21 por ciento de la población joven entra dentro de la categoría de inactivos ociosos, puesto que formalmente no estudian ni trabajan, aunque es muy probable que la mayoría de ellos estén desarrollando tareas de reproducción doméstica o, sencillamente, sobreviviendo (pág. 120).

Hasta aquí el tipo de trayectoria unirregresional, pero aún hay otro tipo de trayectoria estudiantil que se describe por más de un regreso, más de un giro y encontramos, más bien, múltiples retornos que generan trayectorias multirregresionales.

Trayectorias multirregresionales

El segundo tipo de trayectoria interrumpida o poslineal es la trayectoria multirregresional.



Las trayectorias multirregresionales se expresan en los reiterados intentos de concluir el nivel medio superior.⁹ Machado Pais (2002b, pág. 88) usa la metáfora del laberinto para argumentar que las transiciones de vida presentan caracteres cada vez más laberínticos. Lo dice así: «En el laberinto de la vida, como en el de la circulación automovilística, surgen con frecuencia sentidos obligatorios y prohibidos, desvíos, caminos que parecen haberse cruzado ya, o por los que se ha pasado varias veces: es ese retomar los caminos lo que provoca una sensación de desorientación, de confusión, de pérdida. La retoma (Lasén, 2000) es un volver a tomar caminos que se abandonaron..., retomar caminos ya tomados es lo normal en las estructuras laberínticas. El dilema del laberinto acaba traducándose en la incapacidad de decidir qué rumbo tomar». Veamos el caso de Paola, que nos habla de una trayectoria multirregresional:

9. El problema de las trayectorias interrumpidas, entendidas como la suspensión temporal de los estudios, forma parte de una situación mundial. En Portugal, Machado Pais (2002a, pág. 18), reporta que al menos el 64 % de los estudiantes (de los 15 a los 29 años) ya habían suspendido curso por lo menos una vez. En México el 43.7 por ciento de los jóvenes han tenido que abandonar la escuela por más de seis meses. No se encuentran diferencias por género, pero sí por tamaño de la población. En las localidades chicas y entre las que tienen entre 20,000 y 99,999 habitantes es donde se incrementa la proporción de jóvenes que han dejado la escuela. La edad promedio en la que los jóvenes dejan de estudiar es de 15.5 años. La mayor cantidad de jóvenes en México abandonan la escuela entre los 15 y los 19 años (45.7 %). Cerca de la mitad de los jóvenes tienen la experiencia de abandonar la escuela por más de seis meses y algunos de ellos regresan, pero con el estigma de la discontinuidad en la dedicación a sus estudios. Encuesta Nacional de Juventud 2000, págs. 137-141.

Después hice mi examen de admisión para entrar al medio superior, donde me confié muchísimo y no estudié y no me quedé en la opción que quería. Me tocó en el CONALEP de Santa Fé, turno matutino, donde cursé un año y no me gustó y me salí; después me mandaron a estudiar a Monterrey, con una tía, donde no me gustó porque no estaba al lado de mi familia. Fueron por mí después de haber cursado un año (sí, iban a visitarme, pero no era lo mismo que estar al lado de mi madre y hermanos); así que, después me apuntaron en otra preparatoria del metro Sevilla que no me gustó pero estuve un semestre, así que estuve medio año sin estudiar. Después, mi hermano Alberto supo de la preparatoria de Huixquilucan y dijo: «Paola es la última oportunidad, ¿quieres estudiar?»; yo contesté que sí y me inscribieron.

Paola tiene 18 años, cursa el segundo semestre, su padre murió cuando ella tenía 9 años y su madre trabaja. Piensa que su vida en la escuela es alegre con sus amigas y se considera «un poco holgazana, pero le echo ganas». Su expectativa es terminar sus estudios.

Trayectorias regresionales: caracteres esenciales

Las transiciones lineales, según las cuales los alumnos van de un nivel escolar a otro sin problemas, son parte del ideal de toda política educativa y representan también la «biografía normal» o «esperada». Sin embargo, a la fecha es posible decir que no corresponden con lo que ocurre en las trayectorias reales de los alumnos (IRIS, 2001). En su lugar, las transiciones juveniles han empezado a desestandarizarse, expresando una complejidad y contradicciones que van más allá de lo denominado como la simple «prolongación de la juventud». Estamos, entonces, frente a verdaderas *Misleading trajectories*, es decir, trayectorias engañosas que, a simple vista, aparecen como trayectorias no continuas, pero que, si profundizamos en las diferentes posiciones que ocupan los preparatorianos, nos encontramos con recorridos por demás complejos y laberínticos.

Las trayectorias regresionales se trazan a partir del tejido de varias características comunes. Contienen, además, una insistencia al retorno, constantes virajes al punto de inicio (A) donde a los diversos intentos por avanzar se opone el movimiento inverso, el regreso a clases pero en otro ciclo, otra escuela u otra opción. Volver a empezar, recurrir y otra vez ser «el nuevo». Movimiento de vaivén que oscila entre ir y regresar en un primer momento e ir y regresar de nueva cuenta. Este movimiento de regreso al inicio supone un segundo rasgo: el alargamiento de la trayectoria y, por tanto, el tiempo proyectado (ideal) se ve anulado por el tiempo consumido, tiempo pasado, transcurrido. Tiempo que no se siente, pero que se acumula. Así, tenemos que el tiempo ideal (los tres años de duración de todo el ciclo), se emplea a veces en tan sólo cubrir el primer año (la tercera parte de la trayectoria).

Este incremento del tiempo consumido, junto con la asistencia a diferentes escuelas, convierte a los alumnos en peregrinos de centros escolares (del latín *peregrinus*: viajero, extranjero) que, al igual que aves peregrinas, se convierten en viajeros que recorren distintos espacios escolares donde se sentirán extranjeros hasta que aprendan de nueva cuenta los usos y costumbres de la nueva escuela. Este exilio impregnado de desamparo, de sentirse particularmente ajeno, sólo se aliviará paulatinamente al conocer algunos nuevos amigos.

Estos modernos peregrinos desplegarán itinerarios con rumbo desconocido e irán de escuela en escuela buscando no sólo un lugar sino, además, un espacio donde puedan sentirse reconocidos, es decir, «vistos y oídos».¹⁰ Esta travesía por las más variadas escuelas los convertirá en expertos en escuela y expertos en profesores. Es decir, han descubierto y alcanzado dominio en cómo responder con un mínimo de esfuerzo e incomodidad a las demandas escolares (Jackson, 1975).

Finalmente, la cuarta y última cualidad tejida dentro de una trayectoria regresional es el carácter trasclasista, de modo que este tipo de trayecto pasa más por una producción cultural que por una cuestión de clase social. Las trayectorias regresionales se expresan en los alumnos de todas las clases sociales. Se presentan regresiones en todos los ámbitos socioeconómicos, tanto en alumnos pobres como de clase media, media alta o alta; tanto en escuelas privadas como en escuelas públicas, escuelas con prestigio o carente de él, escuelas urbanas, semiurbanas, o rurales, escuelas con infraestructura o marginales. Lo anterior se puede observar en la Tabla 1, en la que concentro datos sobre las trayectorias regresionales que identifiqué con los 295 alumnos con los que trabajé. Los datos marcan diferencias por género y por escuela.

Como se puede observar en la tabla de la página siguiente, las escuelas donde es mayor el porcentaje de trayectorias regresionales (preparatorias ubicadas en Tenancingo, con el 63 %; Toluca, con el 44 %; Metepec, con el 32 % y Huixquilucan, con el 25 %;) pertenecen al subsistema privado; esto se explica porque los preparatorianos dados de baja en las escuelas pú-

10. Maffesoli (2002a, pág. 228) ha propuesto en francés un neologismo: *ingrés*, equivalente de las palabras a otras lenguas románicas (ingreso en español, *ingresso* en italiano y portugués) que se utilizan para dar énfasis al hecho de que puede existir un camino sin rumbo, un andar que no finaliza. In-gresar sin pro-gresar, he ahí, a mi parecer, el reto para nuestras tribus contemporáneas. No les preocupa el objetivo por alcanzar, no les importa el proyecto económico, político o social por realizar. Prefieren acceder (in-gresar) al placer de estar juntos, a la intensidad del momento, al goce del mundo tal cual es.

Tabla 2. Porcentaje de trayectorias regresionales									
<i>Escuela (ubicación)</i>	<i>Financia- miento</i>	<i>Nivel socioeconómico</i>	<i>Total</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Fem.</i>	<i>%</i>	<i>Masc.</i>	<i>%</i>
Huixquilucan	Privada	Baja/urbana	115	29	25	13	45	16	55
Metepiec	Privada	Alta/urbana	25	8	32	4	50	4	50
Toluca	Pública	Baja/med./urb.	25	4	12	2	50	2	50
San Felipe del Progreso	Pública	Baja, media y med. alta/ rural	106	6	6	3	50	3	50
Tenancingo	Privada	Media alta/ urbana y rural	8	5	63	3	60	2	40
Toluca	Privada	Media, media alta/urbana	16	7	44	3	43	4	57
Total			295	59	20	28	47	31	53

blicas donde (por reglamento, al superar el número de materias reprobadas) perdieron la oportunidad de ser reinscritos, buscan en escuelas privadas la oportunidad de seguir estudiando.

En la escuela preparatoria que menos trayectorias regresionales se encontraron fue en la ubicada en San Felipe del Progreso (6 de 106; 6 por ciento). De las narrativas obtenidas con los preparatorianos se pueden inferir dos aspectos interesantes a destacar: 1) la presencia de los padres, acompañando el desempeño escolar de sus hijos, puede tener un peso importante para el trazado de una trayectoria ininterrumpida y, 2) hay escuelas expulsoras y escuelas receptoras y así, por ejemplo, en la preparatoria ubicada en San Felipe del Progreso no encontré muchos alumnos con trayectorias regresionales, de modo que los que permanecen lo hacen como opción única. Pero es posible que se trate de una escuela expulsora de alumnos que van a completar sus trayectorias regresionales en otras opciones educativas. Sobre la diferenciación por género, tenemos un ligero porcentaje mayor de trayectorias regresionales masculinas, sobre las femeninas (53 % *vs.* 47 %), lo cual significa que tanto hombres como mujeres practican en similar medida las trayectorias regresionales.

Como mencioné líneas arriba, los alumnos señalan doce circunstancias a partir de las cuales es posible que construyan sus trayectorias regresionales. Ellos explican qué sucedió o cómo vivieron dichas trayectorias, pero considero necesario también analizar qué pasa con dichas circunstancias, en qué medida influye la experiencia de los alumnos o cómo entender pistas más allá de sus relatos.

El examen único de ingreso al nivel medio superior (EXANI I)

Según Durkheim (1981), basta echar una ojeada, incluso superficial, a la historia para darse cuenta de que los grados y los exámenes son de origen reciente; la antigüedad no conoció nada parecido. Entonces se iba a escuchar a un maestro porque era famoso y sin que su valor fuera certificado por títulos académicos. Incluso no hay en latín ninguna palabra que exprese exactamente la idea de examen. Sin embargo, en la actualidad el examen se encuentra inevitablemente asociado a la escuela, independientemente del nivel, la modalidad, etc. Los alumnos se enfrentan tempranamente a la situación de ser examinados. Pero en el caso de los preparatorianos, ¿qué experiencia deja en los solicitantes presentar el examen único de ingreso al nivel medio superior (EXANI I)?

Elena: Realicé el examen único en donde sólo puse dos opciones creyendo que iba a quedar en la primera, pero quedé en el Colegio de Bachilleres, plantel Huxquilucán, no quedé conforme, pero ni modo, tenía que entrar. Comencé ahí mis estudios y tenía distintas asignaturas, una de las cuales era Química, que me costó mucho trabajo. Seguí en el segundo semestre y la escuela desde el comienzo no me gustó, no me sentía a gusto con el ambiente de ahí. Ya iba a la mitad del segundo semestre y decidí salirme. Ya no aguanté; iba bien, pero no me gustaba, me salí y estuve un mes estudiando computación y el demás tiempo estuve en mi casa haciendo nada. Mi única opción era esta preparatoria y ni modo, ya no puedo perder más años.

Ricardo: Yo deseaba ingresar a la preparatoria número 8 pero, desafortunadamente, no lo logré. Aún no logro comprender, ya que me considero una persona que sí cubre los conocimientos que ahí te piden y además siempre tuve una buena conducta. Entré al Colegio de Bachilleres Rosario y hacía una hora de mi casa a la escuela; ahí sólo estuve un semestre porque esa escuela no me gustó, también porque el ambiente estaba muy pesado.

Al realizar el balance del examen único 1996-2000, Aboites (2000) sugiere que el EXANI I representa un obstáculo para el paso de la secundaria al nivel medio superior. Afirma que «prácticamente uno de cada cinco, de los 250 mil jóvenes que solicitan ingreso, no llegan a las aulas de alguna escuela pública». Además de que miles reprueban el examen (3 mil en 1996, cerca de 2 mil en 1997 y 1998, 4 mil en 1999 y 4.8 mil en el 2000) y quedan definitivamente excluidos de la educación pública al menos un año. Por otra parte, este autor observa que la deserción en los años en que se ha aplicado el examen único ha aumentado del 18.1 % en 1996 a 23.0 % en el 2000. Asimismo, concluye que el EXANI I ejerce una discriminación social al rechazar a los aspirantes pobres y de género, pues expresa una clara tendencia a subvalorar a las mujeres.

Dificultades para adaptarse a la escuela en el nivel medio superior

Una vez que se supera el examen único de selección y se inscriben en la escuela asignada, muchas veces en una opción o escuela no deseada, los preparatorianos narran que al principio experimentan una sensación de desubicación, de incomodidad por la pérdida de eje, de no agarrar bien la onda, de rareza. Llegan a describir esas sensaciones diciendo: «Nos sentíamos moscas, porque nos sentíamos raros». Igualmente, ser nuevos implica un costo extra: no se conoce a nadie, no se sabe ni qué hacer. El primer semestre siempre cuesta un poco de trabajo. Incluso, en ocasiones, llega a experimentarse cierto miedo. Coulon (1997), al investigar a alumnos universitarios en Francia, encuentra que ellos pasan por una fase a la que denomina el «tiempo de la extrañeza». Es decir, el estudiante entra en un universo desconocido, en una nueva institución que rompe con el mundo familiar que acaba de dejar atrás.

Jazmín: Cuando entré a la prepa me dio más miedo que cuando entré a la secundaria. No sabía qué hacer ni para dónde ir... No conocía a nadie al principio. No me gustó ni mi salón ni mi grupo. Luego fue cuando ya conocí a Adriana.

Carlos: A mí me afectó demasiado el cambio de sistema de la secundaria a lo que era la preparatoria. Creía que iba a haber alguien que me llamara la atención y me dijera lo que estaba mal. No aprobé ninguna materia curricular. Mi calificación más alta fue de 4.1 en Etimologías grecolatinas. Debido a esto, mi padre tomó la decisión de cambiarme de escuela. En el tercer semestre estuve a punto de reprobar debido a que volví a caer en los excesos de flojera y no le daba al estudio la importancia que se merece. En este semestre tuve que presentar tres extras y cuatro finales sin haber podido exentar ninguna materia. En estos momentos estoy cursando el cuarto semestre de la preparatoria y espero seguir adelante con mis estudios y no tener que volver a reciclar, pues ya comprendí que al único que afecta lo malo y lo bueno que haga es a mí y a nadie más.

Coulon (1997, pág. 10) dice que la duración del pasaje es variable. Varía según el establecimiento escolar, según los grados de sofisticación institucional, según el nombre y la complejidad de sus reglas y, por supuesto, varía según los individuos. Lo que tardan en «ponerse la camiseta» de estudiante. Dificilmente las escuelas cuentan con servicios de orientación y apoyo a los alumnos para que logren adaptarse a las nuevas condiciones a las que entran. Se da por supuesto que esta es una tarea que cada uno debe asumir de manera espontánea.

Los exámenes en la preparatoria

En sus narrativas, los preparatorianos relatan que la preparatoria representa una experiencia inédita en su historia de estudiante, pues es precisamente en este nivel donde muchos reprobaron por primera vez y/o presentaron su primer examen extraordinario o a título de suficiencia, por lo que no es de extrañar que las calificaciones cobren aún mayor importancia, pues marcan la línea entre los buenos, los regulares y los malos. Se puede concluir, por tanto, que la centralidad de las calificaciones en la vida de los estudiantes radica en que éstas son vistas como un asunto de absoluta sobrevivencia.

«Todo se vino abajo y mis calificaciones estaban por los suelos, me la pasaba de pinta o flojeando en la cafetería.» Mayra cursa segundo semestre y atribuye su fracaso a las faltas, «por andar en el billar o de vaga en alguna plaza».

«Entré a la prepa... (Mi papá) me metió en el IUEM y yo no quería y reprobé cuatro materias y me aplazaron, perdí un año.» Maya espera ya no fallarle a sus padres y su propósito es pasar este segundo semestre.

«Como tuve que reciclar... me inscribieron a clases de inglés y de computación. En esos lugares en los que tenía que ir a tomar mis clases conocí a distintas personas de diferente edad donde me estimularon para seguir estudiando.» Quino ahora le otorga valor a estudiar, pues dice: «Uno lee en las noticias que personas buscan empleo y no lo pueden tener porque no tienen terminada la preparatoria».

Los exámenes, al igual que el promedio, dividen a los alumnos, los seleccionan, los distribuyen de un lado o de otro. El resultado de un examen basta para quedar del lado de los buenos (los aceptados, los elegidos) o del otro, el de los malos (los rechazados, los excluidos).

El papel de la cultura estudiantil

Sobre el desastre, el desmadre, la flojera y otras cosas

En este punto es necesario recordar los elementos que contribuyen al desastre, como serían el no asistir a la escuela, no entrar a las clases y quedarse en los patios, no entregar los trabajos a tiempo, ni hacer las tareas. Excederse en la flojera, echar relajo, tener innumerables faltas son aspectos que contribuyen a reprobar una, dos, tres o más materias. Veamos a continuación los testimonios de diferentes alumnos.

Carmen, cursa segundo semestre y sus padres la castigaron por fallar en dos preparatorias:

No comprendía que la libertad que te dan es para que aprendas a responsabilizarte por ti y que nadie tiene que decirte qué es lo que vas a hacer o no... Troné (y cambié de escuela), al comienzo del semestre todo iba perfecto, era buena alumna y responsable, estudiosa, pero el encanto pronto se terminó y comencé a ser irresponsable, burra y despreocupada por todo. Siempre pensaba que yo era mejor que todos, pero que lástima que nunca lo demostré... Volví a fallar y terminé reprobando el semestre de nuevo. [Mis papás]... me metieron a estudiar secretaria, siempre se me hizo la peor carrera del mundo... Ahora quiero ser una de las mejores alumnas del IUEM.

Carlos, estudia segundo semestre de preparatoria y se considera un estudiante regular, con una vida tranquila en la escuela. A este alumno, estudiar le produce satisfacción y a veces aburrimiento:

En la vocacional... al ingresar sentí el cambio de ambiente el cual me desorientó... la libertad no la aproveché... y reprobé ocho materias. Ahora estoy en la prepa.

Leonardo también está en segundo semestre y se describe como un alumno que le echa ganas a la escuela y es regular en sus materias. Su vida en la escuela la considera aburrida:

... Empecé a echarle a la flojera, al relajo, a fumar, a tomar vino, a no entrar a clases, a salir a jugar frontón, etc. Desde ahí empezó la mala racha de la que todavía no logro salir y de la que espero salir un día de estos.

Wendy cursa el sexto semestre y dice que estudiar le produce flojera, pero su vida en la escuela es divertida, aunque a veces triste. Lo mejor de la escuela, según ella, es el hecho de «haber conocido amigos y amigas muy buena onda»:

(Antes) era muy estudiosa, ahora en la prepa no me considero una persona estudiosa. Al contrario, creo que tengo irresponsabilidad estudiantil.

Al poner su experiencia en texto, los preparatorianos hablan sobre el «desastre y el despapaye» como parte de una transformación, como un proceso gradual según el cual paulatinamente se va siendo desmadroso, lo cual se expresa en frases como las siguientes: «Conocí a unos amigos y ahí empezó el desastre», «Pero me fui haciendo más desastroso», «Nos volvimos más desmadrosos, no ponía atención», «Me volví un poco más despapayosa, ya no me dedicaba tanto a estudiar y la verdad tenía unas amigas a las que no les gustaba estudiar».

La transformación a la que aluden nos permite bosquejar el retrato de los preparatorianos como jóvenes mutantes, que cambian de cuerpo, forma de ser, condición, (de buen chico a desmadroso, de buen alumno a alumno reprobado), que mutan constantemente de estado de ánimo, forma de pen-

sar y ver el mundo, etc. De ahí que la perspectiva del observador sobre inusual importancia pues depende de dónde y cómo mire, lo que le posibilitará ver tan sólo una cara o bien todo el proceso de mudanza. En otras palabras, la posibilidad de ser espectador (y por supuesto de interpretar), del hecho de crecer de los jóvenes y de la posibilidad de acumular experiencia entre los muros de la escuela.

En este punto podemos aventurar una hipótesis: al parecer las manifestaciones de las culturas juveniles son de naturaleza epidemiológica (la expresión es de Sperber, 1996, pág. 73), o sea, atacan simultáneamente a muchos jóvenes en sus sociabilidades localizadas, pero no tienen sólo causas locales. Al leer sus narrativas se perfila la idea de que muchos han sido atacados por la epidemia de la flojera («Creo que tengo irresponsabilidad estudiantil»). Hay una especie de fatalismo en sus narrativas, la flojera es algo que les da, que viene de afuera, estaban bien y de pronto ¡zas!, les da la flojera y simplemente ya no pueden cumplir con los requerimientos que se les demanda. Igualmente, está claro que, como todo mal epidémico, es altamente contagiosa. Esta epidemia de flojera está emparentada con lo que Guy Debord, llama prodigiosa inactividad.¹¹ O dicho en otras palabras: «por el dulce placer de no hacer nada», como me dijo, sonriendo, en más de una ocasión un preparatoriano. En este mismo sentido, se puede establecer una ecuación: a mayor cantidad de desmadre y despapaye aumentan la alegría y la diversión, pero disminuyen las calificaciones.¹²

Los costos de una trayectoria regresional

¿Qué queda en los preparatorianos tras desplegar una trayectoria regresional?, ¿Qué pasa cuando el trayecto no alcanza al proyecto?. En otras palabras, ¿Qué queda cuando el proyecto se ve aplazado?

1. Sentimiento de vergüenza frente a los padres, pues los han defraudado. Por ejemplo, Mayra dice: «Para mí, haber perdido los tres años de la prepa fue muy feo ya que por no pensar en las consecuen-

11. «Esta prodigiosa inactividad un tanto amenazante para el orden establecido, caracterizaba antaño a unos cuantos vanguardistas, bohemios, marginales o voluntariamente excluidos. Ya no es así. Hoy por hoy, todos los pretextos son buenos cuando se trata de vivir en grupo esa pérdida de sí en el otro, perfectamente ilustrada por Dionisio, ese niño perpetuo, y por las bacanales que él promueve» (Maffesoli, 2002a, pág. 231).

12. Autores como Palacios (2001) y Saucedo (1998) coinciden en que un elemento central de las culturas juveniles es la apelación a lo lúdico. Ávila (1994) va más allá y atribuye tres elementos constitutivos de las culturas juveniles: lo lúdico, el énfasis visual y lo persuasorio.

- cias de mis actos defraudé a mis padres y su dinero fue perdido, pero aún así tengo ganas de terminarla».
2. Sentimiento de fracaso frente a sí mismos. Respecto de lo cual Denise afirma: «Saqué cuatro, sentí que me moría y esto me hizo comprender que la irresponsabilidad no me lleva a nada».
 3. Humor, que implica recordar con risas las consecuencias, tal y como dijo Antonio: «... hasta que en quinto semestre me dieron de baja a nivel universidad... Así que, como quien dice, me tomé un año sabático».

Revisando de manera global las diferentes posiciones que los alumnos pueden ocupar en trayectorias de tipo regresional, encontramos procesos de transición como los siguientes: vivir la experiencia de la insatisfacción por los resultados obtenidos en el Examen Nacional de Ingreso al Nivel Medio Superior; ingresar a una escuela que no se desea; atravesar una fase de extrañeza (caracterizada por la incomodidad de no saber cómo moverse dentro de la escuela) seguida por una de ambientación (el relajo, la alegría de vivir, las amistades contribuyen), hasta llegar a sentirse cómodo, a gusto.

Lamentablemente, en este camino muchos alumnos pueden verse influidos por una epidemia de flojera que los llevará a faltar, a no entregar trabajos ni tareas y, finalmente, a reprobar. Sin embargo, y pese a las similitudes, no debemos engañarnos. Dice Sarraceno (1989, pág. 47) que dos trayectorias vitales formalmente similares, por lo que a patrones de comportamiento se refiere, pueden resultar diferentes según las interpretaciones e intenciones del sujeto. La vida en la escuela puede ser distinta para cada alumno, dependiendo de cómo vivan y construyan un significado en torno a la experiencia de ser estudiante pues, como ha observado Gadamer (1996), aunque dos personas (en este caso los estudiantes) enfrenten el mismo acontecimiento (como el hecho de ir a la escuela), no hacen la misma experiencia. Por la misma razón que ha sido ya expuesta por Popper (1957), lo que hace a nuestras vidas dignas de ser vividas es la unicidad de nuestras experiencias. De ahí que nos deba quedar muy claro que la experiencia del crecer y tornarse adulto es tal que no puede serle ahorrada a nadie.

Discusión final

Los preparatorianos despliegan distintas trayectorias vitales, es decir, imprimen diversas formas a sus vidas. Las trayectorias regresionales son una de las muchas formas en las que se va siendo estudiante. La experiencia es lo que nos pasa y el modo como le atribuimos un sentido. Experiencia, como dice Larrosa (1998), designa lo que nos pasa y lo que (nos) forma o

(nos) transforma. Desde fuera, en el campo de la visibilidad, los preparatorianos con trayectorias regresionales han perdido tiempo pero lo invisible, lo que ellos ven, es que han ganado experiencia. Y la experiencia —dice Larrosa— nos convierte en otros.¹³

Coincido con Jackson (1975), Dubet y Martuccelli (1998) y Coulon (1997) en el sentido de que los alumnos tienen que aprender a vivir en la escuela y a ser estudiantes. Puesto que «ser estudiante es comprender e interiorizar las expectativas de la organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares, también es socializarse a través del juego de los grupos de pertenencia y de los grupos de referencia». Para Dubet y Martuccelli (1998) la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia y entienden por experiencia escolar la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar.

Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori*. Jackson dice que el estudiante tiene «que aprender a vivir en la escuela» (1975, pág. 75). En el aula, el alumno tiene un lugar (el espacio que ocupa su pupitre); sin embargo, tiene que luchar por conquistar la mayor cantidad de sitios, tales como los pasillos, las canchas, la cafetería, los baños, donde el escolar se siente con mayor libertad y, al mismo tiempo que conquista un lugar, conquista un espacio en la escuela. Esta conquista es importante porque en estos «espacios liberados» (la expresión es de Feixa, 2002) se construyen tiempos y espacios distintos a los impuestos por la jerarquía escolar. De ahí que el tiempo pasado en la cafetería (con sus propias normas y valores) no se sienta, sino se disfrute. Es en esta «zona liberada» donde el estudiante se siente «libre», donde experimenta «la alegría de vivir» y conoce ¡la pura vida!

Las faltas o el salirse de clases, no entrar a la escuela, constituyen una fuente de la que se nutren las trayectorias regresionales, y en ellas se expresa la sensación de que la vida está en otra parte, pero nunca en la escuela; lo que viven en la escuela es aburrimiento. Así, los alumnos van a la escuela,

13. Maffesoli (2003) dice: «En el fondo, no estoy seguro que el tiempo sea importante. El tiempo es una obsesión moderna, forma parte del mito progresista». Por su parte, Italo Calvino (1998, pág. 59) dice: «En la vida práctica, el tiempo es una riqueza de la cual somos avaros; en la literatura, el tiempo es una riqueza de la que podemos disponer con prodigalidad e indiferencia; no se trata de llegar primero a un límite preestablecido; al contrario, la economía de tiempo es una cosa buena, porque cuanto más tiempo economizamos, más tiempo podremos perder».

pero no a clases. «¿Por qué no se quedan en casa?: porque tienen que estar inmersos en la propia tribu.» Maffesoli (1990) emplea esta analogía con la situación que viven los grupos humanos en una jungla natural. Este tribalismo posmoderno es una forma de resistir la adversidad, una manera de crear nuevos vínculos de solidaridad. En este último argumento se encuentra igualmente la explicación del por qué los amigos son de las pocas adquisiciones que los alumnos se llevan de la escuela a la vida.

¿A dónde van los alumnos cuando faltan a clase?: a los billares, a tomar café y platicar, y a las plazas comerciales. Los alumnos se han convertido en los visitantes cotidianos de las plazas comerciales y es tanta la afluencia de los alumnos a éstas que en algunos centros comerciales ubicados dentro de estas plazas, se ve el anuncio de «No se guardan mochilas». Es la expresión del joven producto de una sociedad de consumo que cambió las tardes de domingo en la alameda, por las mañanas, tardes y noches de todos los días en las plazas comerciales. Acostumbrados a deambular de arriba abajo mirando los atractivos aparadores, las y los jóvenes agotan su tiempo libre (algunas veces tiempo de estudio) y se dedican a recorrer tiendas y más tiendas.

Ciertas manifestaciones de la microcultura¹⁴ juvenil resultan particularmente perturbadoras, como la epidemia de flojera. Y es que todavía estamos acostumbrados a hablar (y más que hablar, a sentir) que en la escuela hay sobre todo alumnos pero, como nos recuerdan Touraine (1992) y Dubet y Martuccelli (1998), además de alumnos lo que hay son niños y niñas, chicos y chicas, jóvenes, ciudadanos. El interés por la temática juvenil, afirma Pérez Islas (2000, pág. 315), tiene que ver con la visibilidad del actuar social de los jóvenes; en otras palabras, sólo cuando los jóvenes son «problema» es cuando se piensa en ellos y a veces más con el sentido común que con información certera y cercana sobre lo que piensan y sienten en realidad.

En el caso de los preparatorianos, lo visible es que son «flojos»; lo invisible, lo que ellos saben, lo que nos dicen, es que fueron víctimas de una epidemia o que no están en las escuelas que deseaban. Puntos de vista que se contraponen pero que, inevitablemente, tendrán que ser discutidos. ¿Acaso estigmatizamos a alguna víctima de gripe? No, sólo la consideramos enferma. En el caso de las víctimas de la epidemia de la flojera, tendrí-

14. Feixa (2002, pág. 116) habla de microcultura en el sentido de «flujo de significados y valores manejados por pequeños grupos de jóvenes en la vida cotidiana, atendiendo a situaciones locales concretas». Este autor descarta la noción de subcultura, básicamente porque no se da por bueno el supuesto que imagine las culturas juveniles manteniendo con la o las culturas hegemónicas una relación de subordinación.

amos que preguntarnos en primer lugar si no se trata de una enfermedad iatrogénica, es decir, provocada por la escuela misma. Esto conlleva a colocar en el centro de la discusión la cuestión acerca de ¿por qué, para una buena cantidad de preparatorianos, su vida en la escuela es considerada como aburrida? Ellos dicen que es aburrida cuando se trata de lo curricular o lo institucional, pero divertida cuando se trata de los cuates. Esta discusión debiera incluir el análisis de ¿cómo es que hemos llegado a esto?, ¿qué está haciendo la escuela para aburrir a sus alumnos?. Si, como dice Larrosa (1998, pág. 486), la experiencia es «aquello que nos pasa, que nos acontece. Y si nada nos pasa, la vida no es vida, como tampoco es camino, sino tiempo vacío entre la partida y la llegada», entonces podemos preguntarnos: una vida llena de aburrimiento, ¿qué es?, ¿qué clase de experiencia se da cuando los preparatorianos hablan de que viven una vida aburrida en la escuela?

Morirse de aburrimiento es la incapacidad de llenar de contenido la propia vida, de encontrarle sentido. Estar aburrido por las clases, los maestros, los compañeros es experimentar la sensación nauseabunda del vacío, de la falta de sentido. Fue Benjamin (1973) quien diagnosticó la pobreza de las experiencias que caracteriza a nuestro mundo. Exceso de información pero pobreza de experiencia. Nos hemos hecho pobres, escribía Benjamin. Luego el aburrimiento es una peculiar pobreza, ya que deja mudos y pasmados a los preparatorianos quienes, pese a la acumulación de múltiples acontecimientos diarios, se quedan sin la posibilidad de convertirlos en experiencia, simplemente porque están aburridos.

El aburrimiento, un mal de nuestro tiempo, como ya lo había advertido Nietzsche, asola y golpea a la escuela con particular fuerza, convirtiéndose (tanto el aburrimiento de los maestros como el de los alumnos) en el principal ingrediente del malestar escolar. Frente al aburrimiento surgen microculturas tales como la del casino, la cultura de la muerte o del *multibite*, donde el riesgo constante es perderlo todo. Sí, sin nada, pero divertidos. El peligro de este particular tipo de microcultura proviene del efecto onda, es decir, una intención que parece enlace simple. Salir del aburrimiento se convierte en un enlace múltiple: ir de un lado a otro, cambiar incesantemente, ir tras lo novedoso, lo actual, lo emocionante y algunas veces (casi siempre muchas veces) llegar hasta lo prohibido, lo ilegal, lo peligroso, lo que destruye y mata.

Son los «paseantes de experiencia», como los llama Benjamin (1973), ir de todo, probar todo, sinergizar la emoción y no obstante estar vacíos, mortalmente aburridos. Una última pregunta resulta pertinente: ¿por qué no se aprovecha la experiencia de los preparatorianos regresionales? Un alumno que ha estado en un mismo curso varias veces ha ganado conocimientos y

experiencia, ¿por qué ignorar esta situación que de alguna manera los convierte en expertos?

Desde una perspectiva sociológica Maffesoli (2002a, 2002b, 2003) y Machado Pais (2002), o bien desde un enfoque antropológico como el de Feixa (2002), se coincide en señalar que una de las características más impactantes de las trayectorias juveniles es la reversibilidad, sus movimientos de vaivén. Los jóvenes salen de casa de sus padres sin carácter definitivo, pues vuelven a ella un día cualquiera; los jóvenes abandonan los estudios para volver a ellos pasado un tiempo; encuentran un empleo, pero en un momento dado lo pierden o abandonan; sus pasiones son «vuelo de mariposa», sin lugar fijo donde posarse; se casan, sin la seguridad de que sea para toda la vida.

Es esta reversibilidad lo que hace a Machado Pais hablar de *yoyogeneización* de la juventud contemporánea: «La vida de los jóvenes queda marcada como auténticos movimientos yoyó. Como si los jóvenes cultivaran una especie de culto de la sensación multiplicada. La expresión es de Baudelaire y aparece en *Mi corazón al desnudo*, especie de diario íntimo escrito en los años sesenta del siglo XIX. En él, Baudelaire glorifica la extravagancia, la aventura, el experimentalismo» (2002a, pág. 23). Es inmersos en una lógica experimentalista donde se generan las culturas juveniles. Por su parte, Maffesoli (2002a) postula que las sociedades posmodernas se fundan sobre el nacimiento de conductas que bien pueden denominarse como un «regreso de lo arcaico». Un testimonio de este regreso sería la formación de grupos con características tribales. Otra prueba del regreso del arcaísmo sería el nomadismo que se expresa como el rechazo a la «asignación de residencia». De acuerdo con Maffesoli (2002b), las generaciones jóvenes de diversas partes del mundo tienden a preferir la errancia en contraste con otras elecciones: las de pareja, en las elecciones de trabajo, en la elección de la habitación. El hecho de no adherirse durablemente a ninguna institución, de rechazar las diversas formas de compromiso, no es más que un *modus operandi* que permite vivir ese pluralismo estructural.

Aquí podemos apuntar una hipótesis: las trayectorias regresionales quizás no sean sino el reflejo de la prolongación en todo el arco social del periodo de moratoria que se le ha otorgado a la juventud y del que los preparatorianos no pueden escapar. En un periodo de cambios tan intensos, el distanciamiento con respecto a la trayectoria ideal puede verse también como parte de un proceso de experimentación, en el que las fronteras de identidad y alteridad se prueban, se mueven, se recorren, se traspasan y se negocian constantemente, antes de quedarse adentro o fuera de ellas de manera más permanente.

Aun hoy estamos acostumbrados a un relato único de la experiencia

con la escuela; por eso nos cuesta trabajo entender la experiencia ganada a partir del cultivo de otras culturas juveniles; es decir, de otras maneras de ser que se gestan entre los muros de la escuela y que no coinciden con la experiencia del buen alumno que integra como suyos los objetivos de la escuela. Hoy se hace necesario entender la diversidad de los modos de ser estudiante, lo que nos permitirá comprender que la convivencia entre diferentes estudiantes con diferentes formas de sentir y valorar, diferentes *habitus*, diferentes trayectorias, con culturas escolares distintas, conlleve encuentros y desencuentros entre los flojos/as y los mataditos/as, la buena alumna o buen alumno, y las alumnas/os despapayosas, los correctos/as y los desmadrosos/as, los regresionales y los lineales.

Tal pluralidad de condiciones de las trayectorias estudiantiles implica el reconocimiento de la diversidad del mundo estudiantil. De ahí que sea preciso no olvidar la advertencia de Touraine: «Es necesario no equivocarse: los preparatorianos dignos de todos los elogios y los condenables “revoltosos”, son los mismos» (1992, pág. 203). Están ahí, por fortuna o por desgracia. Aquí es donde cobran sentido las palabras de Bourdieu: «Hay historia mientras hay gente que se rebela, que causa problemas» (1990, pág. 157). Así, lo regresional, el regreso intencionado o no, es una más de las maneras en que los alumnos libran sus batallas privadas y abren camino para conquistar su individualidad.

Referencias bibliográficas

- ABBAGNANO, NICOLA (1985), *Diccionario de Filosofía*, FCE, México.
- ABOITES, HUGO (2000), «Examen único 1996-200: Balance», en *Revista Educativa*, año 8, núm. 19, abril-junio, págs. 51-65.
- AVILA, I. (1994), *O Lúdico e as projecções do mundo barroco*, Editorial Perspectiva, Sao Paulo, Brasil.
- BECKER, HOWARD (1997), *Los extraños. Sociología de la desviación*, Amorrortu, Buenos Aires.
- BENJAMIN, WALTER (1973), «Experiencia y pobreza», en *Discursos interrumpidos*, Taurus, Madrid.
- BOURDIEU, PIERRE (1990), *Sociología y cultura*, Ediciones Grijalbo-CNCA, México.
- BOURDIEU, PIERRE (1997), *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*, Anagrama, España.
- CALVINO, ITALO (1998), *Seis propostas para o próximo milenio*, Companhia das letras, Sao Paulo, Brasil.
- CORONA GÓMEZ, ANTONIO (2002), «Disciplina y violencia escolar: dispositivos organizacionales y pedagógicos», tesis de maestría en Pedagogía, UPN, México.

- COULON, ALAIN (1997), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, PUF, Francia.
- DUBET, FRANÇOIS y MARTUCCELLI, DANILO (1998), *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*, Losada Editorial, Argentina.
- DURKHEIM, EMILE (1981), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, La Piqueta, Madrid.
- ENCUESTA NACIONAL DE JUVENTUD 2000 (2002), Secretaría de Educación Pública, Instituto Mexicano de la Juventud, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, México.
- FEIXA, CARLES, COSTA, CARMEN y J. PALLARÉS (eds.) (2002), «Graffitis, grifotas, ocupas», en *Movimientos juveniles en la Península Ibérica*, Ariel, España.
- FREUD, SIGMUND (2004), *La interpretación de los sueños*, Obras completas, tomos IV y V, Amorrortu, Editores, Buenos Aires.
- GADAMER, GEORG (1996), *Verdad y método*, tomo I, Ed. Sígueme, Salamanca.
- IRIS (2001), *Misleading trajectories? An evaluation of the unintended effects of labour market integration policies for young adults in Europe*, Executive Summary, informe de investigación, 1, 500 págs.
- JACKSON, PHILIP (1975), *La vida en las aulas*, Morata, España.
- LAPLANCHE, JEAN (1993), *Diccionario de psicoanálisis*, Labor, España.
- LARROSA, JORGE (1998), *La experiencia de la lectura*, Alertes, España.
- LASÉN, AMPARO (2000), *A contratiempo. Un estudio de las temporalidades juveniles*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- MACHADO, PAIS (2002a), «Praxes, graffitis, hip-hop: Movimientos y estilos juveniles en Portugal», en C. FEIXA, ET AL. (2002), *Movimientos juveniles en la Península Ibérica*, Ariel, España.
- MACHADO, PAIS (2002b), «Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida (jóvenes portugueses)», *Estudios de juventud*, núm. 56, págs. 87-101, España.
- MAFFESOLI, MICHEL (1990), *El tiempo de las tribus*, Icaria, Barcelona.
- MAFFESOLI, MICHEL (2002a), «Tribalismo posmoderno. De la identidad a las identificaciones», en AQUILES CHIHU, *Sociología de la identidad*, UAM, México.
- MAFFESOLI, MICHEL (2002b), «Nomadismos juveniles», en C. FEIXA, ET AL. (2002), *Movimientos juveniles en la Península Ibérica*, Ariel, España.
- MAFFESOLI, MICHEL (2003), «Pensar lo contemporáneo: riesgos, instituciones y nuevas sociabilidades», Conferencia dictada en el Seminario Internacional Jóvenes del siglo XXI, celebrado en la Ciudad de México.
- PALACIOS ABREU, RAFAEL (2001), «Ser estudiante de CETIS sus significaciones y prácticas sociales», tesis de maestría en Enseñanza superior, UNAM-FF y L., México.
- PARSONS, TALCOTT (1942), «Age and sex in the social structure of de United States», *American Sociological Review*, vol. 7, págs. 604-616.
- POPPER, KARL (1957), *La sociedad abierta y sus enemigos*, Paidós, Buenos Aires.
- PORTILLA, JORGE (1984), *La fenomenología del relajo*, FCE, México.
- ROMANI, ORIOL (2001), «De la marihuana al éxtasis. Culturas juveniles, droga y cambio social en España», en *JOVENes Revista de estudios sobre juventud*, Nueva época, año 5, núm. 15, septiembre-diciembre, págs.74-95.

- SACRISTÁN, GIMENO (1997), *La transición a la educación secundaria*, Morata, España.
- SPERBER, D. (1996), *Anthropology and Psychology towards an epidemiology of representations*, Blackwell, Chicago.
- SARRACENO, CHIARA (1989), «La estructura temporal de las biografías», en *Historia y fuente oral*, núm. 2, págs. 40-80, Barcelona.
- SAUCEDO RAMOS, CLAUDIA LUCY (1998), *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un Conalep*, CINVESTAV-IPN, México.
- TOURAINE, ALAIN (1992), «Frente a la exclusión», *Sociológica*, núm. 18 págs. 201-207, UAM, México.

Segunda parte

Valoraciones y revaloraciones en torno al sentido de la escuela

3. ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes

María Irene Guerra Ramírez¹

Introducción

Los actuales desafíos para brindar las competencias básicas necesarias que ayuden a la integración de los jóvenes a la sociedad y al mundo productivo hacen imprescindible pensar a los alumnos como demandantes de los servicios educativos. Las diferencias respecto a las necesidades, trayectorias de formación y aspiraciones, no han sido completamente reconocidas en los procesos de crecimiento, transformación y diversificación del nivel medio superior. Precisamente, entre los problemas que actualmente plantea la educación de este nivel en nuestro país, se encuentra la creciente pérdida de calidad y de relevancia para la formación de los jóvenes que provienen de los más diversos sectores sociales y que demandan una formación con mayor sentido (Ibarrola y Gallart, 1994).

En las dos últimas décadas y como resultado del descuido que ha sufrido el nivel, se prevee la agudización de los problemas, ya que en el corto plazo la educación media superior se verá afectada por una mayor demanda, derivada del incremento de la escolaridad básica obligatoria (de doce

1. Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios núm. 37, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, CE: temixoch@utopia.com.

años), por la ausencia de oportunidades educativas y laborales para los más de 11 millones de jóvenes en edad de aprender en este nivel, así como por la falta de atención a la naturaleza de la demanda real y de los intentos, aún vigentes, por diversificar el nivel medio para que los jóvenes «no lleguen a la universidad» (Ibarrola, 1996; Weiss, 1996). A pesar de que los estudios de bachillerato se perfilan como cruciales para una mayoría de la población joven, en tanto constituyen una alternativa frente a las dificultades que plantea la sociedad actual para integrarse a la vida adulta y productiva, y pese a que en los últimos veinticinco años se ha dado una mayor participación de la población joven en la educación media,² aún persisten procesos de segmentación y de consecuente inequidad en los resultados que el nivel ha podido ofrecer.

Por su parte, en el campo de la investigación educativa, las expresiones de los alumnos no han sido lo suficientemente estudiadas, y han quedado fuera sus opiniones y puntos de vista en torno a cómo, desde su experiencia social concreta, viven el hecho educativo, los valores y sentidos que al respecto refieren, la confianza que depositan en la escuela y las expectativas que formulan de cara al futuro. Por el contrario, se ha dado prioridad a estudios sobre el desempeño escolar, los problemas de reprobación y deserción y otros relativos a la eficiencia del sistema, que proyectan, ante todo, lo que desde la lógica de las instituciones parece ser prioritario (*cfr.* Carvajal, Spitzer y Zorrilla, 1993).

La panorámica descrita anteriormente, así como la escasa investigación realizada sobre los alumnos y desde los alumnos, alentó el interés por realizar un estudio sobre los vínculos actuales que mantienen jóvenes de contextos particulares con la escuela y los significados que construyen en torno a ella. En este capítulo se presentan parte de los resultados de una investigación más amplia en la que se logra una aproximación a los significados y expectativas construidos por jóvenes mexicanos de dos modalidades de bachillerato (uno tecnológico y otro universitario) en torno a sus estudios.

En una primera parte, se expone brevemente la perspectiva teórica y metodológica desde la cual se abordó el objeto de estudio; en la segunda, se muestran los aspectos socioculturales que caracterizan, y que a su vez dife-

2. Según la UNESCO (1995), en algunos países se han alcanzado tasas de escolarización superiores al 50 %, como es el caso de Argentina y Uruguay, países que mantuvieron una tasa bruta de escolarización en el nivel medio, por encima del 70 % en 1992; mientras que países como Chile, Perú, Panamá y Colombia registraron tasas por arriba del 60 %. México y Ecuador tuvieron tasas mayores a 50 % en el mismo año y entre los que registran tasas inferiores se encuentran Brasil, Costa Rica, Nicaragua, Bolivia, Venezuela, Paraguay y Honduras. El Salvador y Guatemala, mostraron los porcentajes más bajos en el mismo año, correspondientes a 26 % y 24 %, respectivamente.

rencian a los estudiantes de los bachilleratos estudiados, al mismo tiempo que se pone de relevancia la manera en que estas diferencias participan en la dinámica de la producción significativa del mundo social. En la tercera, se exponen los resultados sobre los significados que, desde la perspectiva de los estudiantes, asume el bachillerato. Asimismo, se hace énfasis en las diferencias más relevantes identificadas entre los puntos de vista de estudiantes de una y otra modalidad. En la cuarta y última parte, se analiza por separado uno de estos significados relativo al bachillerato concebido como espacio formativo, al mismo tiempo que se muestran los rasgos que lo caracterizan y se relevan los matices y particularidades que adquiere desde la perspectiva de estudiantes con distintas características socioculturales, mediados a su vez, por contextos escolares específicos.

Acercarnos a los puntos de vista de los estudiantes, a sus intereses, preocupaciones y expectativas frente al futuro, nos coloca en una mejor posición para la comprensión de una problemática poco estudiada, y con ello podemos contribuir a la creación de un telón de fondo para responder, de una manera más apropiada, a las demandas de una población heterogénea y estar en mejores condiciones para delinear nuevos caminos que orienten las transformaciones de este nivel.

El problema de la actividad significativa de los sujetos y su abordaje teórico y metodológico

Para acceder a los significados que los jóvenes atribuyen al bachillerato, se consideró pertinente partir de una teoría interpretativa y una metodología cualitativa que incluye aquellos métodos de investigación que abordan los procesos, contextos y significados de la acción humana. En su conjunto, lo que esta perspectiva plantea es el estudio sistemático de la experiencia vivida, de cómo la gente entiende quién es social y culturalmente a través de sus acciones, sus discursos y la percepción que desarrollan sobre sí mismos y sobre los demás, sin dejar al margen la importancia de las estructuras objetivas que son fundamento de la subjetividad. Esta perspectiva se articuló con recursos teóricos y metodológicos de la sociología, la sociolingüística, la hermenéutica y la etnografía que, en su conjunto, permitieron una reconstrucción desde la lógica de los sujetos, acerca de lo que propone el bachillerato para la integración social de jóvenes que pertenecen a grupos socioculturales particulares, en el marco de sus expectativas y proyectos de vida.

Desde la teoría sociológica, los conceptos de representación social, desarrollados originalmente por Durkheim y recuperados por Jodelet (Moscovici, 1986), el de mundo de la vida (Schütz, 1932; Berger y Luckmann,

1966), y el de *habitus* de Bourdieu (1988), resultaron de gran valor para orientar este análisis. En estos conceptos, cobra presencia la confluencia de la dimensión social e individual: por un lado, se plantea la existencia de estructuras objetivas que, a la vez que son fundamento de las representaciones subjetivas, constituyen las condiciones estructurales que pesan sobre las interacciones; y por otro, la existencia de representaciones, las cuales deben ser consideradas «... si se quiere dar cuenta especialmente de esas luchas cotidianas individuales o colectivas, que tienden a transformar o a conservar esas estructuras» (Bourdieu, 1988, pág. 129). Bajo este punto de vista, las experiencias escolares, la manera en que son significadas, así como las perspectivas y proyecciones de futuro de los alumnos quedarían explicadas no sólo por un efecto del capital de origen (económico, social, cultural) y del capital cultural adquirido en la escuela, sino también por efecto de los sistemas de percepción que ellos permiten y las prácticas que generan. En consecuencia, y con la pretensión de acceder a una comprensión de las formas propias en que grupos particulares se relacionan con la escuela y se expresan en torno a ella, se puso especial énfasis en el interjuego que se produce entre las determinantes estructurales y la dimensión subjetiva de los sujetos en el proceso de construcción de significados, valores y expectativas atribuidos al bachillerato.

En congruencia con la perspectiva teórica, se eligió la entrevista cualitativa como el recurso metodológico más adecuado para «excavar» en la subjetividad de los estudiantes, posibilitando una reconstrucción de su experiencia escolar y social a partir de la producción de relatos sobre sus experiencias escolares y de vida (Mishler, 1986 y 1979; Taylor y Bogdan, 1984; Ricoeur, 1976; Arfuch, 1995).

Los alumnos entrevistados pertenecen a dos modalidades distintas de bachillerato: uno tecnológico (Centro de Bachillerato Tecnológico, CBTIS) y otro universitario (Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH); ambos planteles surgieron en la década de los setenta y se ubican en una zona urbana popular del oriente de la Ciudad de México. Se trata de una selección de estudiantes de tercer año a punto de egresar del bachillerato y que han podido sobrevivir en el sistema. En el caso del bachillerato universitario se realizaron entrevistas a 20 alumnos y en el bachillerato tecnológico a 21.³ La selección de los informantes estuvo basada en la inclusión de una serie de características que, se pensó, podrían estar presentes en la gama de perspectivas de las personas de interés para la investigación: estudiantes trabajadores y no trabajadores; hombres y mujeres; alumnos sobresalientes, regulares

3. Para mayores detalles sobre el enfoque teórico-metodológico y el proceso de análisis, véanse las tesis de Guerra (1998) y Guerrero (1998).

e irregulares. Dado que las entrevistas se realizaron de manera simultánea con alumnos de ambas escuelas, se fue diversificando el tipo de personas entrevistadas, con lo que se accedió a una gama más o menos amplia de perspectivas personales.

El procedimiento empleado para definir el número de casos a entrevistar, fue cercano al de muestreo teórico sugerido por Glaser y Strauss (1967). En este tipo de muestreo, el número de casos carece relativamente de importancia, ya que el quién, cuándo y cómo será entrevistado, se decide conforme la investigación se desarrolla. Una vez que se van comparando los diferentes relatos entre sí, se aíslan sus elementos concomitantes para después continuar del mismo modo, hasta que se percibe que se ha llegado a un punto de saturación en el que las entrevistas con personas adicionales no produce comprensiones auténticamente nuevas.

De entre los tipos de entrevistas, se optó por una modalidad semidirigida con la que se pudieran crear relatos a profundidad y más o menos espontáneos, en los que todos los entrevistados desarrollaran los aspectos considerados como centrales y prioritarios. Se elaboró una guía de entrevista con la pretensión de obtener información de aspectos comparables sobre los mundos de vida y las perspectivas de alumnos de bachilleratos distintos, aunque nunca se perdió de vista que se trataba de un esquema flexible. En toda relación dialógica, la implicación del investigador es inevitable, por lo que el único recurso de validez fue ejercer una cierta precaución interpretativa al explicitar cómo se llevó a cabo el proceso de investigación y por qué y cómo se efectuaron las interpretaciones resultantes; esto es, se dio cuenta de su producción en la medida de lo posible. Esta descripción se presenta en un trabajo más amplio que, por cuestiones, de espacio, no es posible exponer en este capítulo.

Distintas posiciones... distintas perspectivas...

Con relación a la construcción significativa del mundo social, es importante considerar que la manera en que los individuos se representan la realidad responde, entre otras cosas, al lugar desde el cual la perciben o la viven y a las circunstancias o condiciones objetivas en que se encuentran. Particularmente, en la presente investigación, al comparar las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes que asisten a uno u otro bachillerato, se observó un marcado distanciamiento, sobre todo en lo que se refiere a su cultura y ambiente familiar, no obstante que las condiciones económicas y familiares eran semejantes. En el Cuadro 1 se apuntan algunas características indicativas de estas diferencias.

Cuadro 1. Las diferencias a nivel del capital cultural familiar entre alumnos de modalidades distintas de bachillerato	
<i>Bachillerato universitario</i>	<i>Bachillerato tecnológico</i>
• Mayores niveles de escolaridad de padres y hermanos • Reciben apoyo total de su familia para realizar sus estudios • Deben trabajar para sostener sus estudios • Poseen una mayor cantidad de bienes culturales objetivados en libros	• Casos de padres de familia sin escolaridad • Ausente la categoría «estudios profesionales» • El apoyo familiar para realizar sus estudios va de parcial a nulo • Cantidades inferiores de bienes culturales objetivados en libros

Esto no hace sino evidenciar una distribución diferenciada en las ofertas educativas para distintos grupos de la sociedad, que ha sido señalada en estudios recientes:⁴ trayectorias escolares fragmentadas, edades que no corresponden al nivel cursado, adquisición de responsabilidades laborales y familiares tempranas, entre otras características, distinguen la situación de los estudiantes del bachillerato tecnológico respecto a los del universitario.

Al considerar más de cerca algunos rasgos del capital cultural, resultó particularmente relevante la desventaja que priva a este respecto entre los alumnos del bachillerato tecnológico.⁵ Algunos aspectos que ilustran las

4. En América Latina, los estudios de Brunner (1987), G. Rama y C. Filgueira (1991) y Tedesco (1995), abordan los problemas de la diferenciación interna del sistema educativo en los niveles medio y superior. En otros, como el de Rama (1992), tratan el fenómeno en el nivel medio básico, enfocándose no sólo al origen social de los estudiantes, sino también a la estratificación observada en los procesos de enseñanza y aprendizaje resultantes. En México destacan los trabajos de Muñoz (1996) sobre los orígenes y consecuencias de las desigualdades educativas y el de Bracho (1991), que trata la problemática de la diferenciación curricular y social en el nivel medio superior. Autores como Baudelot y Establet (1971) y Guichard (1995) han referido procesos semejantes para el caso francés.

5. La noción de capital cultural de Bourdieu, se refiere a los antecedentes culturales, el conocimiento, la disposición y las habilidades que son transmitidas de una generación a otra. El capital cultural puede existir bajo tres formas: en estado incorporado, como disposiciones duraderas de la mente que se adquieren en forma inconsciente y suponen un proceso de inculcación y asimilación; en estado objetivado, es decir, bajo la forma de bienes y objetos culturales como libros, diccionarios, obras de arte, etc. y en estado institucionalizado, que constituye una forma de objetivación por medio de títulos y certificaciones escolares (Bourdieu, 1978, pág. 11).

marcadas diferencias socioculturales entre las familias de los alumnos de ambos bachilleratos es que, entre los del CBTIS, se observan casos de padres de familia que nunca asistieron a la escuela, y entre ellas está también ausente la categoría de estudios profesionales. Por su parte, los antecedentes educativos familiares de los alumnos del bachillerato universitario, indican mayores niveles de escolaridad alcanzados por sus padres y hermanos.

Los alumnos del bachillerato universitario reciben, de parte de sus familias, apoyo total (moral y económico) para estudiar en mayor proporción que los del bachillerato tecnológico.⁶ Además, estos últimos poseen cantidades inferiores de bienes culturales objetivados en libros, respecto a las que poseen alumnos del CCH. Ubicamos también algunas diferencias en torno a los antecedentes escolares de los alumnos, sus hábitos de estudio, los espacios y recursos de los que disponen para estudiar, que nos hablan de diferencias notorias. Al parecer, los alumnos de bachillerato tecnológico han enfrentado, y de hecho enfrentan, condiciones más adversas, tanto para mantener su situación de escolarizados como para continuar en niveles educativos más altos: desventajas económicas, experiencias de rechazo en otras escuelas, necesidad de trabajar para sostener sus estudios y falta de apoyo familiar, entre otras. Indudablemente, el origen social se refleja en todo lo que define la relación que un grupo de alumnos pueda tener con sus estudios, particularmente en el tipo de proyectos profesionales y en la forma de concebirlos (Bourdieu y Passeron, 1965, pág. 48).

Estas desigualdades de origen vienen a acentuarse y reproducirse cuando los jóvenes ingresan al bachillerato por carriles diferenciados. Concretamente me refiero a las limitaciones impuestas por las distintas modalidades de bachillerato a las que acceden los jóvenes, en referencia a lo cual fue posible constatar en el estudio más general que, en comparación con los alumnos del bachillerato universitario, a los alumnos del bachillerato tecnológico se les coloca en una posición más desfavorable en cuanto a las posibilidades de aprendizaje y de realización de sus expectativas y proyectos de futuro. Las orientaciones que enfatizan las salidas laborales a través de las opciones técnicas, y la imposición de un nuevo examen de ingreso para concursar por un lugar en la universidad, se convierten en algunos de los obstáculos y desventajas que imponen estas instituciones educativas y que imposibilitan a los estudiantes de bachillerato tecnológico continuar una carrera profesional.

6. Consideramos como apoyo total el hecho de que los familiares de los jóvenes estimulen material y moralmente a sus hijos a través de comentarios y actitudes que les motivan en sus estudios; y pese a que algunos alumnos estén realizando algún trabajo remunerado, sigan recibiendo eventualmente apoyo económico de sus padres. El apoyo parcial se refiere a la existencia de alguno de los dos apoyos mencionados anteriormente y el tipo de apoyo nulo, a la carencia de ambos.

El bachillerato visto por los jóvenes

Las instituciones educativas constituyen entidades desde donde se les propone a los actores sociales una serie de orientaciones, expectativas y significados, mismos que ellos procesan y valoran de manera particular a la luz de otras experiencias personales, familiares y sociales que adquieren a lo largo de su trayectoria escolar y de vida (Guichard, 1995). En la investigación realizada se aprecia cómo los estudiantes con características definidas, otorgan distintos usos y significados a sus estudios y asumen distintas actitudes hacia la escuela, como consecuencia de la manera en que cada uno de ellos interpreta su experiencia social concreta y reflexiona sobre su propia situación. En este proceso constructivo tiene particular importancia el contexto en el que se producen estos significados, un contexto en el que la condición social de origen, las trayectorias escolares previas, el género y la situación escolar y laboral de los estudiantes cobran especial relevancia en la determinación social relativa de dichos significados. De esta forma, el acercamiento a las visiones de los alumnos desde sus propias expresiones, permitió reconocer con mayor certeza la participación de los sujetos como actores en la construcción de su propio mundo simbólico con relación a la escuela; de la forma en cómo estos significados constituyen respuestas particulares de los jóvenes a un contexto determinado con las que, a su vez, contribuyen a resignificar sus prácticas y la realidad que se les propone.

En el análisis sobre las formas en que los alumnos significan al bachillerato, fue posible identificar ocho categorías de significado que se enlistan en el Cuadro 2, la cuales resultaron de un proceso de articulación entre un sustrato empírico, conformado por la agrupación de los significados compartidos por los alumnos entrevistados y un sustrato de tipo conceptual, constituido a través de distintas posturas teóricas y discusiones realizadas a lo largo del proceso de investigación.⁷

Con estas categorías se procedió a la «codificación» de las entrevistas. Aquí se prefiere el término indexación, ya que refiere mejor al significado de las palabras, frases o proposiciones en sus propios contextos (*cfr.* Bar-Hillel, *cit. pos.* Giddens, 1967; Mishler, 1979, pág. 14).

El procedimiento empleado para el análisis e interpretación de tales categorías, diferenció a los significados en centrales, alternos y débiles, en función de la fuerza y recurrencia con que eran expresados por los alum-

7. En las tesis referidas en la nota número dos, se incluye un capítulo en el que se describen con detalle los niveles de análisis que fueron desarrollados en la investigación, al cual remitimos al lector que esté interesado en este proceso.

Cuadro 2. Los significados que los alumnos le otorgan al bachillerato	
Categorías	
• Escuela como medio para continuar estudios superiores.	
• Escuela como espacio que privilegia un estilo de vida juvenil.	
√ Espacio distinto al de la calle, la colonia, la familia y el trabajo donde es posible la libertad, el ocio activo y pasivo y el juego; sin que sean cuestionados o sancionados socialmente.	
• Como lugar alternativo al núcleo familiar donde es posible la comunicación dada la existencia de lenguajes, temas y códigos comunes; y el tratamiento de tópicos que, dentro de la familia, se consideran prohibidos. También como espacio donde se recibe comprensión y apoyo moral y afectivo de parte del grupo de amigos y de la pareja.	
• Como espacio de encuentro con los pares; es decir, con jóvenes que comparten los mismos gustos, ideas y su condición de ser estudiantes. Esto hace de la escuela un espacio distinto o alternativo al de la colonia, la calle y el trabajo.	
• Escuela como espacio formativo.	
• De habilidades académicas.	
• De actitudes personales.	
• De capacidades técnicas.	
• De conocimientos (contenidos disciplinares).	
• Escuela como posibilidad de superar la condición social o estatus de familia.	
• El certificado como medio que posibilita la movilidad económica.	
• Escuela como posibilidad para enfrentar la condición de género.	
√ Como hermana/ hermano, hija/hijo.	
√ Como futura esposa y madre de familia o persona independiente/como futuro jefe de familia o persona independiente.	
• Escuela como medio para adquirir autoestima y valoración social.	
• El bachillerato como un desafío a la posición o valoración negativa de la familia hacia la escuela.	

nos.⁸ Así también, la ausencia de ciertas categorías de significado tuvo un valor interpretativo importante, tanto para una ubicación más pertinente de los significados y articulaciones puestas en juego por el hablante, como para la mayor comprensión de la perspectiva de cada caso.

En el proceso de análisis no se perdió de vista que estos significados nunca aparecían aislados sino que, por el contrario, unos se articulaban con otros en la construcción de una especie de configuración de sentido global. Fue a partir de su articulación específica, representada bajo la idea de configuración significativa (Schütz, 1932), que se hizo posible identificar diferencias y matices relevantes en torno a cómo estudiantes de bachilleratos distintos y con características socioculturales diversas, significaban a la escuela.

En el Cuadro 3 se muestran algunas formas discursivas que asumieron estos significados en los relatos de los alumnos. Únicamente se presentan algunas expresiones que dan forma a estos significados con la pretensión de lograr un mínimo acercamiento del lector a las voces de los estudiantes, no sin antes advertir que se corre el riesgo de privarlas del contexto social y comunicativo en que fueron producidas, además de que se exponen a una pérdida de su sentido profundo, matices y riqueza.

Si consideramos únicamente los significados centrales que fueron referidos con mayor recurrencia por los alumnos entrevistados, las diferencias que manifiestan los estudiantes de ambos bachilleratos se resume en el Cuadro 4, de la página 82.

Las diferencias más relevantes se observan en el acento que los estudiantes de bachillerato universitario otorgan a la escuela como espacio formativo y de vida juvenil. Por su parte, los del CBTIS enfatizan los significados que refieren al bachillerato como medio de movilidad social y económica, al tiempo que como medio para la adquisición de autoestima y reconocimiento social. Aunque sus expectativas formativas y por estudios superiores, en

8. Centrales porque aparecían articulando a otros significados y se filtraban a lo largo de las narraciones de los entrevistados, apareciendo recurrentemente en la entrevista. En ocasiones, y sin importar su frecuencia, aparecían como frases o expresiones *sui generis*, pero que como apunta Weiss (1983), refiriéndose a Barthes, su importancia no derivaba de su repetición, sino de su diferencia. Los significados alternos aparecían como elementos que reforzaban o daban coherencia a los significados centrales. Es decir, ocupaban un lugar importante dentro de la configuración, pero en menor grado o subordinados a los centrales. Finalmente, los significados débiles, fueron llamados así porque, a diferencia de los anteriores, aparecían como poco relevantes, desdibujados o escasamente referidos en el relato de los entrevistados. No obstante, parecían mantener cierto grado de relación o articulación con los otros; además de que nos aportaban otros rasgos, matices y diferencias entre los casos.

Cuadro 3. Los significados y sus expresiones	
<i>Significados</i>	<i>Expresiones</i>
• Continuar estudios	«Mi ilusión es ingresar a otro nivel»; «Mi límite, el llegar a superiores, una licenciatura»; «Seguirme superando»; «Seguir adelante».
• Espacio de vida juvenil	«Aparte de tener amigos, me gusta tener... ¡experiencias que como estudiante no tienes en la calle!»; «La libertad que hay aquí de hacer todo. De (...) estar con puros muchachos casi de tu edad, con profesores que a veces están medio locochones...» «En mi familia somos muy serios, no tenemos convivencia, y eso sí lo encontramos aquí».
• Espacio formativo una capacidad crítica,	«Pierdes un miedo de decir las cosas como son, y tienes que analizar las cosas»; «Me metí más en lo que es la ciencia de investigación...» «Aquí es donde aprendes a aprender, aprendes a investigar, aprendes a leer».
• Medio de movilidad social	«Yo me decía entre mí: "No siempre voy a ser comerciante. No siempre voy a estar aquí"... Entonces, pues ¡a seguir estudiando!».
• Medio de movilidad económica	«Un valor académico, no es mucho lo que es el CBTIS, pero sí es este... no es tampoco tan pior... En términos de trabajo me ayudaría a ascender».
• Medio para enfrentar la condición de género	«Por ejemplo, si el chico ese con el que te cases te llega a botar, tú ya sabes salir adelante, con la escuela tú ya sabes cómo sacar a tus hijos adelante, sin necesidad de ningún hombre...».
• Forma de valoración personal	«Para salir de la casa y no estar haciendo el quehacer». «Sí, me podría ayudar un poco, (que me digan...): "El señor tal, contador público tal"... Sí, ayuda un poco (...) ¡en lo moral!».
• Desafío a la familia	«Tal vez una cuestión mía (es) que estoy luchando contra corriente. O sea, de que en mi casa nadie quiere que estudie».

ningún caso quedan al margen, lo anterior nos plantea ya de entrada contrastes interesantes.

La comprensión, en términos sociológicos, de por qué unos jóvenes aprovechan las oportunidades educativas y otros no, de por qué otorgan ciertos significados a la escuela, toman determinadas decisiones y se formulan determinadas expectativas en torno a ella, no pasa exclusivamente por considerar la acción humana como una respuesta a las determinantes sociales o a las condicionantes estructurales; dicha comprensión debe considerar

Cuadro 4. Significados atribuidos al bachillerato. Las diferencias más relevantes entre alumnos de bachilleratos distintos				
<i>Significados</i>	<i>Bachillerato tecnológico</i>		<i>Bachillerato universitario</i>	
	<i>No. Casos</i>	<i>%</i>	<i>No. Casos</i>	<i>%</i>
El bachillerato como medio para continuar estudios superiores	13	62	20	95
El bachillerato como espacio de vida juvenil	16	76	20	95
El bachillerato como espacio formativo	12	57	18	90
El bachillerato como medio de movilidad económica	18	85	10	50
Adquirir autoestima y valoración social	13	61	4	20

también a los sujetos y a los significados que confieren a los hechos y a sus acciones, ya que la conducta de los sujetos debe ser entendida «... como una respuesta adecuada a las posibilidades y limitaciones que ellos perciben como parte consustancial de su realidad inmediata...» (Bartolucci, 1994, págs. 53, 57-58; Guichard, 1995).

Lo anterior tiene que ver con algunas tensiones relevantes que fueron identificadas entre estas condicionantes y la subjetividad de los estudiantes, en donde se aprecia una resignificación de lo que la institución escolar y su realidad sociocultural les propone. Algunas de estas tensiones o procesos de resignificación, se encontraron, por ejemplo, al analizar la condición laboral y la condición de género de los jóvenes y su relación con los significados y las expectativas.

En lo que concierne a la condición laboral, el trabajo estudiantil ha sido abordado por varios autores a partir del análisis de las características socio-económicas que componen las distintas generaciones de estudiantes. La condición laboral se ha considerado también en aquellos estudios preocupados por explicar los factores que inciden en el éxito y fracaso escolar, en el acceso, permanencia y egreso, así como en las aspiraciones y expectativas de los estudiantes en los distintos niveles educativos.

Desde otra perspectiva, el trabajo entre los estudiantes es considerado un indicador del origen de clase, puesto que el combinar estudios y trabajo asalariado se observa sobre todo en el caso de los estudiantes más desfavorecidos (Baudelot *et al.*, 1981). El trabajo aparece como una consecuencia

directa de las precarias condiciones de vida que obligan a las familias a incorporar a sus hijos a la vida productiva a fin de incrementar los ingresos familiares. Desde este enfoque, se ha argumentado que la condición laboral de los estudiantes desfavorecidos, no sólo incide en su éxito o fracaso escolar, sino también en sus aspiraciones y expectativas de futuro (Baudelot *et al.*, 1981; Llomovatte, 1991).

Ciertamente, la condición laboral marca diferencias sociales importantes entre los estudiantes de una y otra modalidad que fueron sujetos de esta investigación. Entre los alumnos del bachillerato tecnológico hay un mayor porcentaje (71 %) de jóvenes que tienen que combinar el trabajo con el estudio, mientras que en el CCH el porcentaje asciende a 40 %. Como vemos, la necesidad de combinar estudio y trabajo es más frecuente entre los estudiantes del CBTIS. Sin embargo, la combinación estudio-trabajo (más allá de una marca de clase u origen social) tendrá significados diversos para los estudiantes, así como implicaciones específicas en la construcción de sus propias expectativas y proyectos de vida.

Para los estudiantes del bachillerato universitario el trabajo mantiene un significado formativo en el plano de la socialización laboral, proporcionándoles experiencias, aprendizajes y cierto grado de autonomía respecto a sus familias, así como el desarrollo de actitudes que tendrán efectos en el éxito de su vida laboral futura. Para los alumnos del bachillerato tecnológico el trabajo asume, más bien, un significado económico al constituir una estrategia para mantenerse escolarizados y resistir a la eliminación, además de poder cumplir con las exigencias económicas y de incorporación a la vida productiva provenientes de su medio social. Desde este punto de vista, para quienes no trabajan, la inseguridad económica y el riesgo de desempleo podrían estar estropeando sus aspiraciones a una mayor escolaridad.

Cabe aclarar que entre los alumnos de bachillerato tecnológico el significado formativo del trabajo no está excluido, en tanto que hay quienes laboraban en campos relacionados con las especialidades técnicas que en ese momento cursaban, y quienes veían en su actividad laboral un espacio formativo donde se les daba oportunidad de confrontar los conocimientos adquiridos en la escuela con la práctica profesional.

Con relación a las expectativas, en el estudio se constató que la condición laboral de los estudiantes no actúa en forma determinante, ya que, en general, los estudiantes de ambas modalidades de bachillerato que trabajan significan centralmente a éste como medio de acceso a la educación superior. Es decir, si se pensara que la condición laboral constituyera un fuerte obstáculo que impidiera a las personas plantearse expectativas a una mayor educación, parece ser que esto no es así, o al menos no en forma tan mecánica como se supone. En todo caso, las diferencias estriban en

el horizonte temporal en el que se plantean dichas expectativas y proyectos, el cual para unos puede ser más corto y en otros se concibe como un proyecto necesariamente diferido en el tiempo. Esto es, entre los estudiantes trabajadores que se inclinan por incorporarse al mercado laboral al término del bachillerato, no necesariamente todos renuncian a continuar estudios superiores. Esto puede responder a su propia historia laboral o a una necesidad más urgente de generar ingresos; además de que ya conocen los mecanismos de acceso a algún empleo y, de alguna manera, están incorporados a estas redes informales de las que pueden echar mano para conseguir trabajos mejor remunerados, una vez que hayan obtenido su certificado de bachillerato. Por otra parte, entre los estudiantes del CBTIS que no trabajan se prima el valor del bachillerato como medio de movilidad económica por encima de su valor como medio para continuar estudios superiores.

Para los estudiantes del bachillerato tecnológico la condición laboral y su situación de origen social podrían ser un obstáculo que afectara sus expectativas a una mayor educación; sin embargo, hemos constatado que el trabajo en algunos casos adquiere un significado formativo y no meramente económico o de sobrevivencia; mientras que en otros se convierte en una condición necesaria para mantenerse escolarizados y resistir a la eliminación, al mismo tiempo que les permite plantearse metas educativas más altas y cumplir, a su vez, con las exigencias de incorporación a la vida productiva, planteadas desde su medio social y cultural de origen. Desde este punto de vista, para quienes no trabajan la inseguridad económica y el riesgo de desempleo podrían estar estropeando sus aspiraciones y proyectos.

Asimismo, y no obstante el mantener una condición de alumnos trabajadores, tanto para los estudiantes del bachillerato universitario como para los del bachillerato tecnológico, la escuela y el trabajo no les son excluyentes, ya que el rendimiento escolar parece no verse afectado por dicha condición debido a que, en ambas modalidades de bachillerato, se encontraron casos de jóvenes que trabajan y que, al mismo tiempo, son alumnos sobresalientes o que, en su defecto, mantienen una situación escolar regular. En este punto es posible establecer coincidencias con el estudio desarrollado por Cariola y Cerri (1989, pág. 4), sobre las diferencias significativas entre los alumnos que trabajan y entre aquellos que no lo hacen, pertenecientes a sectores populares de Chile, en donde plantean que: «... el trabajo no hace disminuir el rendimiento en los liceos de sectores populares».

Otro ejemplo de tales tensiones se refiere a la condición de género. Diversos autores consideran el género como un factor explicativo de distintos fenómenos que ocurren en el terreno educativo. Por ejemplo, el género, si-

tuado al mismo nivel que la clase u origen social, ha sido considerado como un factor que incide en la diferenciación o desigualdad escolar y social (Bourdieu y Passeron 1965), la elección profesional y los fenómenos de reproducción y resistencia (Fernández Enguita, 1989; McLaren, 1984; Willis, 1981; McRobbie, 1978). El género aparece asociado también a la problemática de las aspiraciones y expectativas escolares que se formulan alumnos de uno u otro sexo (Sadkev y Sadkev, 1985, *cit. pos.* McLaren, 1984). Otros estudios, realizados en Francia, han subrayado el papel del género en las posibilidades de inserción laboral. Los análisis estadísticos muestran desigualdades entre hombres y mujeres con igual título frente al empleo (Baudelot *et al.*, 1981). Un fenómeno semejante es reportado en un estudio latinoamericano, donde se constata que las mujeres deben «sobrecalificarse» educativamente para competir en el mercado laboral con los hombres (Rama y Filgueira, 1991).

Si bien se plantea que el género limita las expectativas escolares de las jóvenes, en el presente estudio se constató que son en su mayoría mujeres, de ambas modalidades de bachillerato, las que se plantean con mayor fuerza el continuar con estudios superiores. En nuestra sociedad las actividades que desempeñan las mujeres al interior de la familia (relacionadas con la reproducción de la vida, la asistencia a las personas y el cuidado del hogar) no tienen visibilidad social ni reconocimiento expreso, por lo que la experiencia escolar, probablemente les resulte más gratificante que la familiar o la laboral, ya que como plantea Fernández Enguita (1995, págs. 37, 38), es la escuela la que les devuelve una imagen de sí mismas más favorable en una sociedad diferenciada sexualmente y, por consiguiente, resulta ser una alternativa más deseable.

Desde esta perspectiva, podría explicarse el deseo de estas jóvenes por prolongar su escolaridad, cuando también desde el mercado laboral se les está demandando una mayor certificación, de modo que esta desventaja asociada al género necesita ser compensada a través de las ventajas asociadas al título, lo que significa que aumentan los motivos prácticos a favor de la escuela. Por otro lado, los estudios que relacionan género con trayectoria y desempeño escolar revelan que las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres según todos los indicadores escolares: acceso, promoción, permanencia y calificaciones (Bartolucci, 1994; Cáceres y Cordera, 1992). Estas trayectorias podrían estar justificando las mayores inclinaciones de las mujeres hacia continuar estudios superiores, en vista de que estos logros académicos aumentan y hacen más objetivas sus esperanzas escolares.

En el fondo, estas tensiones no solamente revelan las formas en que toman presencia las determinantes estructurales en las construcciones signifi-

cativas de los estudiantes en torno al bachillerato, sino que también permiten comprenderlas como elaboraciones propias en las que participan de manera importante los deseos, sentimientos, necesidades y las historias de los propios sujetos. De ahí la importancia de situarse desde la perspectiva de los actores, a partir de la cual es posible un acercamiento con su mundo simbólico y con la manera en que crean y recrean su realidad social.

El valor formativo del bachillerato: hablan los estudiantes

En la actualidad, la eficacia de un sistema educativo de nivel medio superior se basa en su capacidad para transmitir conocimientos y formación para la vida, así como en las posibilidades que ofrece a sus egresados en términos de inserción social, tanto en lo que se refiere al trabajo como en lo que concierne a las profesiones en el contexto de un mundo inserto en complejos procesos de desarrollo tecnológico y de transformaciones socioeconómicas. En lo que sigue, se presentan las percepciones de los jóvenes en torno a esas grandes funciones, que fueron analizadas como el significado formativo del bachillerato. Asimismo, se hace hincapié tanto en lo que ellos consideran valioso o positivo como en aquello que juzgan deficiente, insuficiente o negativo. Se plantean también los matices que se identificaron como propios de los estudiantes de cada modalidad de bachillerato.

La formación general básica

Uno de los objetivos a los que responde el bachillerato se refiere a una preparación propedéutica general, cuyos contenidos y estructuración curricular se determinan fundamentalmente en función de las exigencias académicas de las disciplinas universitarias y de las profesiones (Ibarrola, en Villa Lever, 1992; Ibarrola y Gallart 1994).⁹ Aunque la formación propedéutica se encuentra formalmente garantizada en la planeación curricular de ambos tipos de bachillerato, los jóvenes entrevistados del CBTIS, a diferencia de los del CCH, se refieren escasamente a ella como valor positivo, al mismo tiempo que es considerada como una educación enciclopedista o asignaturista, en donde se enseñan muchas materias sin articulación entre ellas y sin profundizar en los conocimientos, por lo que a la vez que se les percibe

9. En el caso de los CBTIS, se ofrece «... la formación común del bachillerato mexicano, con orientación propedéutica reducida a tres de las seis áreas de especialidad que acepta el bachillerato nacional: físico-matemáticas, químico-biológicas y contable-administrativo...» (Ibarrola 1991, pág. 241).

como irrelevantes, se las considera sin sentido y aparecen acotadas en el discurso de los jóvenes como asignaturas de «relleno».¹⁰

Hay muchas (materias) ora sí como le digo, de relleno, que (...) ¡puss que realmente no van a servir para nada! (E14, 10. Ao. CBTIS de la carrera de contabilidad, 20 años).¹¹

Tiene uno que cursar ¡tanta mugre de materias!, ¿para qué nos sirve Organización...? (...) la verdad es, ahora sí, nomás llenar el hueco, cubrir tantas horas... (E09A, 21, 22. Ao. CBTIS de la carrera de análisis clínicos, 27 años).

Asimismo, los alumnos perciben una falta de eficacia de esta modalidad en su sentido propedéutico, ya que no asegura los conocimientos y habilidades necesarias para el acceso a la universidad:

Hace poco fui a hacer el examen a la universidad y la verdad, pues son muchas las desventajas ¿no?, (...) tenemos ciertas armas, pero no las bastantes para competir con escuelas más fuertes (...) y la verdad pues estamos en un nivel académico muy bajo (E10, 9-10. Ao. CBTIS de la carrera de contabilidad, 20 años).

(El examen) del Politécnico se me hizo bastante pesado en Matemáticas; el de la universidad lo más pesado fue que abarcaba bastante cultura general... Historia universal aquí no la vimos (E02, 12. Ao. CBTIS de la carrera de contabilidad, 20 años).

Lo anterior parece asociarse con otras deficiencias que los jóvenes mencionan, tales como la improvisación de profesores o su perfil inadecuado para impartir asignaturas en las que no han sido formados, así como también las referidas a prácticas pedagógicas centradas en la transmisión de contenidos por parte del profesor, dejando un escaso margen a la participación del alumno en lo que refiere a la construcción del conocimiento:

Puros apuntes, los maestros no explican... (E14, 9. Ao. CBTIS de la carrera de contabilidad, 20 años).

Yo creo que este... bueno tal vez falta un poco de nivel en los maestros que de plano den la materia a la que ellos están destinados, si son contadores, den a contadores, no que son contadores y, por decir, están dando química (E07A, 30. Aa. CBTIS de la carrera de contabilidad, 24 años).

10. En el caso del CBTIS se ofrece una formación que dura seis semestres, con la finalidad de garantizar un área de formación general científica y aún sociohumanística que abarca entre el 50 y el 60 % del tiempo curricular (Íbarrola 1991, pág. 248). Por su parte, el CCH se propone ofrecer una formación propedéutica, de cultura básica (tanto en ciencias como en humanidades) que no exija opciones vocacionales prematuras e irreversibles (Grupo de Síntesis, 1996, pág. 5).

11. Entre paréntesis aparece la clave de la entrevista, página y datos del alumno (Ao) o alumna (Aa.) entrevistados, tales como el tipo de bachillerato, la carrera que cursaron (sólo en el caso de los alumnos del bachillerato tecnológico) y su edad.

En resumen, podría decirse que la capacidad de los alumnos para incluir sus propias opiniones y construir sus propios conocimientos se ve limitada por el tipo de métodos y prácticas de enseñanza predominantes. En cambio, en los relatos de los alumnos del CCH encontramos opiniones que se refieren a la calidad de la formación propedéutica que han recibido. En ellas manifiestan que el bachillerato les ha generado el gusto por diversas asignaturas, tanto del área científica como humanística y son variadas las menciones y los pormenores de su experiencia académica en este rubro:

Las materias que más, más me gustaron fueron (...) expresión gráfica y redacción (...), las matemáticas anteriores, ésas me gustaron muchísimo... (Cl, 39. Aa. CCH, 17 años).

Sí me gustó estar aquí. (...) Las clases de lo que fue Lectura y redacción (... fueron) de las (...) que más me gustaron, y la de ética... (J. A., 9. Ao. CCH, 19 años).

El gusto por las materias está ligado estrechamente a prácticas pedagógicas que favorecen el aprendizaje a través de experiencias que vinculan al alumno con situaciones reales de su entorno e incentivan su autonomía, además de que despiertan su creatividad y toman en cuenta sus capacidades intelectuales. Las experiencias de aprendizaje vivenciadas por los alumnos y que refieren en sus entrevistas, involucran el desarrollo de un conjunto de habilidades académicas que van desde la resolución de problemas, la capacidad de trabajo en equipo, de participar en clase, el saber investigar, interpretar información y el fomento de hábitos de lectura, hasta el desarrollo de capacidades analíticas y críticas. Es necesario aclarar que este tipo de habilidades aparecen escasamente referidas por los alumnos del CBTIS mientras que, para los alumnos del CCH, estas experiencias de aprendizaje han sido significativas e incluso, algunos las interpretan como parte de los cambios fundamentales que han experimentado en sus vidas:

Sí me ha servido, porque (...) como aquí no te dan nada, todo lo tienes que buscar tú, pues este, sí me sirvió porque me metí más en lo que es la ciencia de investigación (...) fue un gran cambio en mi mentalidad... (Cu. 13. Ao. CCH, 18 años).

Pues sí, ... sí, es que hay una libertad, pierdes un miedo a la gente, pierdes un miedo de decir las cosas como son, (...) y tienes una capacidad crítica, (...) de analizar las cosas. (...) Yo era muy nerviosa en la (secundaria) (...) Y aquí llega un momento en que entiendo lo que es el tema y ya no hay necesidad de los nervios, ni del miedo al profesor. Sí, sí cambié mucho (P. 9. Aa. CCH, 18 años).

La formación para el trabajo

En el caso del bachillerato universitario, el proyecto para la creación de la institución planteaba, entre otros objetivos, que: «el bachiller egresado de estas unidades (...) contaría (...) con un adiestramiento práctico y técnico que lo capacitaría para incorporarse productivamente al trabajo» (UNAM, 1971, pág. 7). De ello derivó la creación de las llamadas opciones técnicas que los alumnos pueden cursar, si lo desean, a partir del tercer semestre. Sin embargo, los alumnos del CCH no hacen alusión a este tipo de formación, probablemente debido a su carácter optativo. Por esta razón, en lo que sigue, me centraré únicamente en las apreciaciones que al respecto refirieron los estudiantes del bachillerato tecnológico.

En el caso del bachillerato tecnológico, la formación para el trabajo constituye uno de los grandes objetivos del nivel y basa sus contenidos y estructura curricular en «las exigencias de algunas posiciones ocupacionales puntuales y (...) es organizada según las grandes ramas de orientación laboral: de Servicios, Industrial y Agropecuaria» (Ibarrola y Gallart, 1994; Ibarrola, en Villa Lever, 1992). Los CBTIS, además de otorgar el grado de bachiller confieren el título de técnico en 48 especialidades diferentes (Ibarrola, 1991), previo cumplimiento de algunos requisitos adicionales, como son la elaboración de una tesis y la acreditación del servicio social y prácticas profesionales. Sin embargo, son pocos los comentarios favorables que los jóvenes expresan en torno a la formación técnica que recibieron a lo largo de tres años.

En general, los estudiantes juzgan los conocimientos sobre la especialidad como insuficientes, ineficaces, irrelevantes y de poco interés o utilidad real para las ocupaciones en las que, se supone, están siendo formados. Tales percepciones no son de ningún modo infundadas, ya que derivan de la experiencia inmediata que han adquirido en el desarrollo de su servicio social y sus prácticas profesionales, experiencias que, incluso, fueron consideradas por algunos como su primer contacto con el campo de trabajo. Es en este momento en el que los conocimientos escolares se ponen a prueba y donde se revela su carácter restringido, poco actualizado en lo técnico y desvinculado de las exigencias y de los requerimientos reales del mundo del trabajo. Los alumnos se refieren a ellos con la expresión de «una embarrada» o, en su diminutivo «una embarradita», que constituye la frase más frecuente para designarlos:

Aquí lo que nos dan, más que nada es una embarradita... y ya va uno a terminar de aprender... en donde pues... va uno a (aplicarlo)... (E09B, 20. Aa. CBTIS de la carrera de análisis clínicos, 27 años).

Yo digo que se especializaran más en (...) la materia o el campo de traba-

jo al que uno va a ir...(…) Es nomás ¡una embarrada y váyanse! (...) ... (En la carrera de contabilidad) ... ¡hasta apenas nos están enseñando impuestos!... (...) (Y) allá (en el servicio social) uno practicando veía (...) cómo efectuar un trámite, aquí nunca nos lo enseñan... (E14, 10. Ao. CBTIS de la carrera de contabilidad, 20 años).

La dimensión práctica de la formación técnica como uno de los espacios formativos previstos dentro de la organización curricular de la institución, se enseña básicamente en laboratorios y talleres. Es en estos espacios curriculares donde se supone que los alumnos aplicarán o verificarán los conceptos teóricos adquiridos en el aula. En las entrevistas, los alumnos aluden a una serie de deficiencias que operan en este espacio curricular, que se ha planteado como crucial para la formación de las competencias y habilidades técnicas propias de su profesión.¹² Además de un desaprovechamiento de los tiempos y espacios curriculares destinados al desarrollo de conocimientos prácticos y técnicos en los laboratorios y talleres como consecuencia de una falta de materiales, recursos y equipos, los alumnos mencionan su escasa actualización en lo técnico:

(Reactivos) no los hay (...) o están caducados, entonces de esa manera (...) nos van poniendo como trabas, ¿no? (...) Luego dicen: «Bueno pues ni modo, no hay reactivos» (...) pero «pues los valores normales son estos y estos», pero ahí ya no se trabajó como debió ser.... (E12A, 13. Aa. CBTIS de la carrera de análisis clínicos, 22 años).

Aquí en el laboratorio nos han manejado en cuanto a... casi cosas manuales y por ese lado yo digo, sí, nos sirven, pero ya estando (en el servicio social), allí llegamos y ya hay aparatos, entonces lo que nos dan aquí, llegamos al laboratorio y ¡pues no hacemos nada!, por lo mismo de que son otros reactivos, son otras técnicas, otros aparatos nuevos que tenemos que ver...» (E12B, 12 y 14. Ao. CBTIS de la carrera de análisis clínicos, 21 años).

Por otro lado, y a pesar de las críticas de que son objeto los conocimientos sobre las especialidades técnicas, los alumnos les otorgan cierto valor al considerarlos, no como parte de una formación sólida, sino sólo al nivel de principios o nociones generales que habrán de complementarse, ampliarse y consolidarse posteriormente en el campo profesional. Asimismo, y pese a que el servicio social y las prácticas profesionales se ubican formalmente en la institución como actividades extracurriculares, y en la práctica asumen un carácter meramente burocrático, al imponérseles a los alumnos como requisitos para obtener su certificado y su título como téc-

12. En el trabajo de tesis de maestría hay un Apéndice dedicado al análisis sobre las estructuras curriculares que conforman la vida académica de las instituciones escolares estudiadas (véase Guerra 1998).

nicos, constituyen un espacio formativo fuertemente reconocido por los alumnos, en tanto que las experiencias ahí desarrolladas les permiten, como ya dijimos, confrontar y dimensionar lo aprendido en la escuela, al mismo tiempo que los enfrenta a múltiples problemas y situaciones reales de aprendizaje, mismas que les permiten ampliar, enriquecer sus conocimientos y ponerse al día en cuanto al manejo de nuevos métodos y tecnologías. Además de esas experiencias, se desprenden otros procesos formativos que los alumnos consideran relevantes y básicamente tienen que ver con habilidades de comunicación y de relación social. De igual forma, estas experiencias promueven el desarrollo de un sentido de responsabilidad y de valores éticos hacia lo que algunos consideran como su «primer trabajo»:

Al principio fue muy difícil adaptarme, porque era algo (...) totalmente nuevo para mí, nunca había trabajado (...) entonces aprendí (...) la responsabilidad que uno obtiene al realizar el servicio o al empezar a trabajar, porque para mí fue como un primer trabajo, en donde yo tenía una responsabilidad... y pues... ¡creo que la cumplí!... (E08A, 10-11. Ao. CBTIS de la carrera de contabilidad, 18 años).

Desde el punto de vista de los estudiantes, existen otras formas más adecuadas en que estos conocimientos pueden ser enseñados y aprendidos, y sus propuestas se refieren principalmente a una serie de estrategias orientadas a propiciar un vínculo más estrecho entre escuela, espacios laborales y comunidad local, lo que a su vez, imprimiría un sentido social a los aprendizajes así adquiridos. Sus propuestas y señalamientos estarían revelando la necesidad de una formación sólida y de calidad, tanto en lo que concierne a los conocimientos teóricos como prácticos y técnicos de cada profesión. No obstante, este potencial participativo y propositivo ha sido subestimado en los procesos locales de gestión escolar.

La formación personal y el contacto con la cultura «letrada»

La formación personal constituye un tipo de formación que, aunque no está explícitamente reconocido en la práctica docente ni responde a una planeación deliberada, los alumnos tanto del CCH como del CBTIS valoran positivamente y se refieren a ella como un conjunto de competencias, actitudes y habilidades que han adquirido en su paso por la escuela. Por ejemplo, se refieren al desarrollo de un conjunto de competencias comunicativas, la adquisición de una mayor autonomía para pensar y actuar, y el desarrollo de un sentimiento de seguridad para poder desenvolverse y perder el miedo a relacionarse en distintos ámbitos sociales y laborales. Por su parte, la cultura «letrada» tiene un lugar importante en la visión de los

alumnos sobre lo que la escuela les ha podido ofrecer, debido a que el haberse alimentado de estos conocimientos les ha permitido el uso de otros lenguajes y el acceso a diferentes experiencias y mundos de vida que, como jóvenes, no tienen en la calle, ni en el trabajo o en el hogar. Estas experiencias fueron referidas principalmente por alumnos del CCH:

Aparte de tener amigos, me gusta tener ¡experiencias que como estudiante no tienes en la calle!... No tienes lo mismo ... estar aquí con personas que tienen las mismas metas, personas que te dicen: «No, pues para qué vas a estudiar ... ¡no vale la pena!» (E10, 16. Alumno del CBTIS de la carrera de contabilidad, 20 años).

Se leen algunos (...) libros, novelas, cuentos y ora sí, que a veces te mandan al cine o al teatro y entonces, de ahí fue una de las experiencias que más me gustaron también, ir al teatro... es algo bonito. Sobre todo cuando vas por primera vez (J. A., 9. Ao. del CCH, 19 años).

... Estar con puros muchachos casi de tu edad, con profesores que a veces están medio locochones. Aprendes bastantes cosas. Tal vez yo no aprendí mucho de Biología (...) o de Ciencias de la salud, pero siento que he aprendido bastantes cosas aquí (...) como mi forma de pensar que ahorita tengo (...) Aquí he tratado con muchas personas, (...) aprendí algunas cosas de unos, algunas cosas de otros... y pues, siento que pues (es) lo que ahorita sé ... mi forma de ver el mundo (Cs., 21. Ao. del CCH, 18 años).

Por otro lado, cabe señalar que la escuela se convierte en semillero de vocaciones y afectos, pues constituye un lugar donde se refuerza la independencia, donde nacen identidades profesionales, al mismo tiempo que los alumnos fincan nociones de sus proyectos de vida, todo ello sustentado en la experiencia educativa:

Es algo que no hay en otro lugar, que nadie te va a decir: «Sabes qué, más o menos tienes que actuar así y de esta forma vas a aprender, aprender no sólo a hacer ecuaciones o a ver cómo se comporta tal o cual cosa, sino que vas a aprender a ver la vida con tu propio criterio», que es una cosa bien importante (T., 7. Aa. CCH, 22 años).

Aquí fue donde obtuve ese sentido de responsabilidad, de interés por el estudio... y quizás aquí fue donde aprendí o supe que tenía que hacer algo... ser alguien, ¡y para eso tenía que estudiar!... (E08A, 20. Aa. CBTIS, 18 años).

Como contraparte de estos aspectos valorados como positivos, los estudiantes de las dos modalidades de bachillerato dan cuenta de situaciones consideradas negativas. En el caso del bachillerato tecnológico, además de las deficiencias didácticas y la carencia de recursos, instalaciones y equipos ya señalados, se habla de prácticas autoritarias, de corrupción y de hostigamiento sexual por parte de algunos profesores:

Como nos dijo una vez un maestro, que (...) no se deben rebelar ante el

maestro, que porque nos iba mal a nosotros... (...) que hasta nos podían reprobar y que no saldríamos de la escuela... (E03B, 9. Aa. CBTIS de la carrera de análisis clínicos, 20 años).

O sea de que simplemente he visto (...) ¡cómo es la corrupción!, ¿no? de que... te doy para acá y ¡me pasas!... (...) yo creo que por eso no hay tanto interés en los alumnos (en estudiar) (E06, 17. Aa. CBTIS de la carrera de contabilidad, 19 años).

Lo que pasa es que hay algunos profesores muy buenos, pero hay otros que no... (...) que) te quieren agarrar... creen que una ¡se deja! y luego, luego quieren... quieren negociar... te dicen que estás mal... y que a cambio de pasar (las materias), piden otra cosa... (E03A, 9. Aa. CBTIS de la carrera de análisis clínicos, 17 años).

Por su parte, los alumnos del CCH también dan cuenta de aquellos profesores que muestran incapacidad didáctica e ineptitud para propiciar en el alumno un interés por el conocimiento, así como del relajamiento en la disciplina y la existencia de actitudes arbitrarias; sin embargo, una de las cuestiones percibidas por muchos como negativa es la excesiva «libertad» y el ausentismo o el incumplimiento del horario de clases por parte de los profesores:

A varios como que nos hizo daño tanta..., tanta libertad de aquí de la escuela, porque pues, vienes de la secundaria que no te dejan que pararte, que moverte (...) Y como que de repente aquí pues, nadie te dijo nada, aquí entrabas, salías, si querías no entrabas (...) y como que, pues nadie nos preparó así, para esto (Cs., 10. Ao. CCH, 18 años).

El maestro también llegaba un poco tarde, la clase empezaba a una hora y a veces llegaba faltando un cuarto para que terminara la hora, a veces media hora tarde y pues yo pensaba, ya pasó un cuarto, ya no va a venir el maestro, y me salía... (E., 4-6. Ao. CCH, 17 años).

En lo que respecta a la «excesiva libertad» que se les otorga a los estudiantes, específicamente en el bachillerato universitario, ésta es percibida por los alumnos como algo ambivalente. La libertad, dice un alumno del CCH, es lo más atractivo, pero lo más peligroso. Por un lado, la libertad promueve entre los estudiantes un sentido de independencia y autonomía, pero también es vivida por ellos como un símbolo de desatención, desorientación o desprotección. Es posible que esta percepción forme parte de los procesos de transición que han sido documentados por algunos autores (Sacristán, 1995), y que operan entre uno y otro nivel educativo, y entre instituciones con tradiciones educativas tan diferenciadas como lo es la secundaria pública mexicana y el bachillerato universitario; donde, en el primer caso, opera una disciplina y vigilancia férreas sobre los estudiantes y, en el otro, se observa un relajamiento excesivo de las normas disciplinarias. Una

transición como esta, hacia una educación más amplia en la libertad e independencia personales, puede desencadenar efectos negativos sobre los estudiantes, planteando desniveles entre la cultura escolar de salida y la de llegada, lo que a la larga puede traer consecuencias en el aprovechamiento y el éxito escolar.

Conclusiones

Uno de los méritos de los estudios cualitativos radica en la posibilidad de comprender en profundidad a grupos particulares en sus propios contextos culturales, lingüísticos, regionales, de clase y/o grupo social. Una de las contribuciones del presente estudio, ha sido, precisamente, la de acercarnos a la diversidad de perspectivas y puntos de vista de los alumnos en sus contextos específicos, a través de sus representaciones simbólicas y significados, al mismo tiempo que apreciar la riqueza de sus matices. Analizar algunos de los significados que los alumnos, situados en contextos particulares, atribuyen a la escuela y las actitudes que, en consecuencia, asumen en torno al hecho educativo, permite entender de una manera más profunda sus prácticas cotidianas y ubicarlos más allá de los estereotipos maniqueos de buenos y malos alumnos con que solemos etiquetarlos y que usamos para justificar los resultados de las políticas o prácticas docentes o, en su defecto, el éxito o fracaso escolar. Así, más allá de esta visión mecánica, el análisis nos permite entender por qué una conducta o actitud particular puede ser concebida como una respuesta adecuada de los individuos ante lo que les posibilita o impide una cultura y una situación determinada. Asimismo, este ejercicio nos permite interrogar los fines de la educación desde la lógica de los estudiantes y no desde la perspectiva institucional, donde estos fines se definen de manera muy abstracta, a través de declaraciones que suponen un funcionamiento armónico de las instituciones educativas, en que sus miembros, en aparente actitud de consenso, lo aceptan sin cuestionamientos.

Se ha podido observar cómo las condiciones socioculturales no están implicadas de manera mecánica o automática en las lógicas de significación de los sujetos. Más que determinaciones hay un proceso de resignificación, en el que los sentidos otorgados al bachillerato van más allá de lo que las instituciones les proponen formalmente. El carácter del vínculo que los alumnos establecen con la escuela no se reduce, por tanto, a un vínculo de carácter transitorio o instrumental, dado que la imagen que tienen del bachillerato es mucho más amplia, pues representa para ellos un espacio formativo en varios sentidos, al mismo tiempo que se les plantea como una al-

ternativa ante la carencia de espacios de socialización, expresión y participación.

En el contexto actual, marcado por un trascendental desarrollo tecnológico que a su vez ha impactado la esfera de lo social, lo cultural, así como el campo de la producción y del trabajo, el bachillerato se presenta como algo crucial para los jóvenes ante las dificultades que plantea la sociedad actual para su integración a la vida activa y productiva; sin embargo, no todos los jóvenes cuentan con las mismas oportunidades de acceso a la escuela y quienes logran ingresar a ella, estarán sujetos, como vimos, a transitar por caminos desiguales dada la fuerte inequidad que caracteriza a las opciones educativas de este subsistema; y que, en consecuencia, plantea una doble función que viene cumpliendo el bachillerato al distribuir cultura y conocimientos, así como participar en la integración social de la población, por un lado y, por otro, posicionar trayectorias y destinos cualitativamente distintos.

Por otra parte, la manera en que los jóvenes valoran los aspectos formativos del bachillerato depende, en buena medida, de su posición y origen social, de sus experiencias concretas en el terreno educativo y del horizonte de oportunidades que unos y otros visualizan al término de un ciclo escolar, en el que no solamente concluye una etapa educativa, sino que se abre un proceso de transición con caminos inciertos, en el que deberán optar por una nueva situación. La percepción general que se ha obtenido en torno a las experiencias formativas de un joven que hizo su bachillerato en un CCH y otro que lo hizo en un CBTIS, nos habla de diferencias sustanciales entre ellos: el primero, que proviene de familias con mayor escolaridad, más integradas, con menos problemas económicos y dispuestas a brindarle un apoyo incondicional en sus estudios, se encontró con un ambiente más propicio al desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje, con profesores más accesibles y mejor preparados y con instalaciones, equipos y recursos mucho más adecuados para el desarrollo de sus procesos formativos.

El segundo, que proviene de familias que alcanzaron niveles básicos de escolaridad, que sufren los efectos, en grados distintos, de desintegración familiar, con problemas económicos más graves y con menos posibilidades de ser apoyado por su familia en sus esfuerzos educativos, se encontró con una situación cualitativamente distinta: un ambiente escolar caracterizado por el énfasis en la disciplina, relaciones más verticales con sus profesores, desajustes curriculares y recursos e infraestructura más escasos, situaciones estas últimas, que se derivan directamente del crecimiento improvisado, y desequilibrado (sin planeación, contratación de profesores al vapor, operación con escasos recursos, etc.) de esta modalidad, en la que se ha descuidado la gestión pedagógica y, según algunos autores, se ha generado un gran

vacío en lo que toca a la consolidación de los conocimientos que deberían ser la base de la formación ofrecida (*cfr.* Ibarrola, 1991).

El hecho de provenir de orígenes socioculturales distintos y de haber accedido a modalidades diferentes de bachillerato, lejos de haberles permitido alcanzar una condición de igualdad mediante su estatus estudiantil, les plantea condiciones diferenciadas, no sólo con relación a los ambientes escolares a los que quedan expuestos, sino también por lo que se refiere a sus encauzamientos futuros. Para unos, la transición a los estudios profesionales o universitarios se les plantea como un futuro previsible, en el que muy probablemente seguirán teniendo el apoyo familiar, mientras que, para otros, se abre un horizonte incierto en la medida en que ni su inserción a los estudios superiores, ni su inserción al trabajo estarán aseguradas. A diferencia de los jóvenes que egresan del bachillerato universitario, a los del bachillerato tecnológico se les coloca en una situación más desventajosa, ya que deberán sujetarse a un nuevo proceso de selección para ingresar a la universidad y, al no lograrlo, estarán destinados irremediabilmente al trabajo mal remunerado e inestable, pues difícilmente podrán, en lo inmediato, incorporarse a un trabajo o empleo en la especialidad técnica para la que fueron formados.

En este sentido, es fundamental que se atienda la calidad de la educación ofrecida para aquellas modalidades de bachillerato que reciben en sus aulas a los alumnos que provienen de los estratos más desfavorecidos; a fin de ofrecer oportunidades más equitativas a los jóvenes, no sólo en términos de una mayor igualdad para su ingreso al trabajo o a la educación superior, sino en el sentido de ofrecer una formación integral, significativa y relevante que responda a las exigencias de las transformaciones actuales que se han dado en el terreno de la producción, la organización del trabajo y las nuevas tecnologías, de modo que la población joven cuente con las capacidades necesarias para seguir aprendiendo.

Referencias bibliográficas

- ARFUCH, L. (1995), *La entrevista: una invención dialógica*, Ed. Paidós, México.
- BARTOLUCCI, J. (1994), *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, UNAM-CESU, México.
- BAUDELLOT, CH., BENOLIEL, R., CUKROWICZ, H. y ESTABLET R. (1981), *Los estudiantes, el empleo y la crisis*, Akal Universitaria, Madrid.
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. (1971), *La escuela capitalista en Francia*, Siglo XXI Editores, México.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1966), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1988), *Cosas dichas*, Gedisa, Buenos Aires.

- BOURDIEU, P. (1978), «La juventud no es más que una palabra», en *Sociología y cultura*, Grijalbo-CONACULTA, México.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1965), *Los estudiantes y la cultura*, Nueva Colección Labor, Barcelona.
- BRACHO, T. (1991), «Política y cultura en la organización educativa: la educación tecnológica industrial en México», tesis doctoral, Colegio de México, México.
- BRUNNER, J. (1987), *Universidad y sociedad en América Latina*, UNAM-SEP, México.
- CÁCERES, L. y CORDERA, R. (1992), *Perfil del estudiante sobresaliente del bachillerato de la UNAM. Características generales de la población*, Dirección General de Apoyo y Servicios de la Comunidad/Secretaría de Asuntos Estudiantiles-UNAM, México.
- CARIOLA, L. y CERRI, M. (1989), *Trabajar y estudiar ¿Cuál es el problema? Educación media en los sectores populares*, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (Documento de discusión, núm. 11), Santiago de Chile.
- CARVAJAL, A., SPITZER, T. y ZORRILLA, J. F. (1993), «Alumnos», *Estados de conocimiento. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*, COMIE, México.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995), «Yo no soy eso... que tú te imaginas», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 238, págs. 35-38.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1989), «El rechazo escolar: ¿Alternativa o trampa social?», en F. ORTEGA, E. GONZÁLEZ, A. GUERRERO y M. E. SÁNCHEZ (comps.), *Manual de sociología de la educación 2*, Textos Visor, Madrid.
- GIDDENS, A. (1967), *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- GLASER y STRAUSS (1967), *The discovery of grounded theory*, Aldine, Chicago, Ill.
- GRUPO DE SÍNTESIS (1996), «Plan de estudios actualizado», en CCH 70, CCH, Secretaría de Divulgación, México.
- GUERRA R., MA. IRENE (1988), «Los jóvenes frente a la desigualdad en las oportunidades de educación media superior en el contexto de un bachillerato universitario y uno tecnológico», Tesis de Maestría en Ciencias, Especialidad en Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV/IPN, México.
- GUERRERO S., M.ª ELSA (1988), «Más allá de la educación propedéutica y terminal. El bachillerato visto por los jóvenes», tesis de maestría en Ciencias, especialidad en investigaciones educativas, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- GUICHARD, J. (1995), *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Laertes, Barcelona.
- IBARROLA, M.ª DE (1996), «Políticas de educación media superior y superior», conferencia presentada en el simposio «Camino de la investigación educativa», septiembre 6, (mimeo), México, D. F.
- IBARROLA, M.ª DE (1991), «La articulación entre la escuela de nivel medio y el mundo del trabajo en México. ¿Espacios vacíos de la gestión educativa?», en M.ª GALLART (comp.), *Educación y trabajo. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa 2*, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo-CIID-CENEP-CINTERFOR.
- IBARROLA, M.ª DE y GALLART, M.ª A. (coords.) (1994), *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*, UNESCO.

- ORELAC-CIID-CENEP-Red Latinoamericana de Educación y Trabajo-CIDE-UIA, Santiago, Buenos Aires, México.
- LLOMOVATTE, S. (1991), *Adolescentes. Entre la escuela y el trabajo*, Miño y Dávila (eds.), Serie FLACSO, Argentina.
- MCLAREN, P. (1984), *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Siglo XXI, México.
- MCROBBIE, P. (1978), «Working class girls and the culture of femininity», en WOMEN STUDIES GROUP (ed.), *Women take the issue*, Hutchinson, Londres.
- MOSCOVICI, S. (1986), *Psicología social*, vol. 2, Paidós, Barcelona.
- MISHLER, G. E. (1986), *Research interviewing. Context and narrative*, Harvard University Press.
- MISHLER, G. E. (1979), «Meaning in context: Is there any other kind?», *Harvard Educational Review*, vol. 1, núm. 49, págs. 1-19.
- MUÑOZ, I. C. (1996), *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*, Fondo de Cultura Económica, México.
- RAMA, G. (1992), *¿Aprenden los estudiantes en el ciclo básico de enseñanza media?*, CEPAL-Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo.
- RAMA, G. W. y FILGUEIRA, F. (1991), *Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos. Análisis de la encuesta nacional de juventud de la Dirección General de Estadística y Censos*, CEPAL, Montevideo, Uruguay.
- RICOEUR, P. (1976), *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, Siglo XXI-Universidad Iberoamericana, México.
- SCHÜTZ, A. (1932), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Paidós, Barcelona.
- SACRISTÁN, G. (1995), «La transición de la primaria a la secundaria. Un rito de paso con poder selectivo», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 238, págs. 14-20, Fontabla, Barcelona.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1984), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*, Paidós, México.
- TEDESCO, J. C. (1995), «Editorial», en *Perspectivas*, vol. 95, núm. 25, págs. 379-380, UNESCO, París.
- UNAM (1971), *Gaceta UNAM*, núm. extra, 3.ª época, vol. 2, UNAM, México.
- UNESCO (1995), *Informe mundial sobre la educación 1995*, Santillana-Ediciones UNESCO-Aula XXI, España.
- VILLA LEVER, L. (1992), «El bachillerato: en busca de la identidad perdida. Entrevista con María de Ibarrola», en *Encrucijada*, núm. 1, págs. 42-51, UNAM-Coordinación de Humanidades, México.
- WEISS, E. (1996), «Políticas de educación media superior y superior», conferencia presentada en el simposio «Caminos de la investigación educativa», septiembre 6, (mimeo), México, D. F.
- WEISS, E. (1983), «Hermenéutica crítica y ciencias sociales», en *Técnicas y recursos de investigación IV*, UPN, México.
- WILLIS, P. (1981), «Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction», en *Interchange*, núm. 12, vols. 2-3, págs. 48-67.

4. ¿Para qué ir a la escuela? Las actitudes y expectativas de los estudiantes hacia el bachillerato

María Elsa Guerrero Salinas¹

Introducción

Se dice que los jóvenes de hoy son un enigma, no sólo por su comportamiento sino porque sus aspiraciones y su lenguaje parecen ser, por momentos, incomprensibles y su futuro mismo es un misterio. Efectivamente, la juventud se ha constituido en una etapa de la vida marcada por la indefinición, la incertidumbre y la duda. A la vez, el bachillerato, nivel escolar que recibe en su mayoría a una población joven, podría estar padeciendo las mismas vicisitudes que experimentan sus estudiantes. En este trabajo presento los resultados de una investigación que partió de un acercamiento a las perspectivas individuales de un grupo de estudiantes de bachillerato, a fin de reconocer algunas de las formas mediante las que incorporan elementos de su entorno social y construyen el sentido de sus experiencias escolares.

Las razones por las cuales los alumnos tienen entre sí opiniones y actitudes diferentes hacia el bachillerato están asociadas con la personalidad y con la historia de cada uno; pero, sin lugar a duda, el contexto concreto en el que están situados posee un peso importante en la percepción que construyen de la realidad y en la forma en que la integran y viven. En este trabajo ilustraré una de las formas singulares en que los alumnos se representan

1. Secretaría de Planeación, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, CE: mariaelsag@yahoo.com.

el bachillerato. Particularmente, uso el concepto de configuraciones de significado para reconstruir el sentido global que la escuela tiene para los distintos estudiantes que fueron objeto de análisis en esta investigación. A partir de ese concepto general identifiqué configuraciones de dos tipos, las típicas y las atípicas, mismas que me permiten volver comprensible tanto la heterogeneidad de significados como los patrones reiterativos manejados por los alumnos de bachillerato.

Los estudiantes que participaron en este trabajo pertenecen a dos modalidades distintas de bachillerato: uno tecnológico (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios, CBTIS) y otro universitario (Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH). Dadas las implicaciones que tiene para el análisis, es pertinente señalar el hecho de que los alumnos considerados en este estudio forman parte de aquel grupo de individuos en una sociedad que, de alguna manera, ha podido sortear los procesos selectivos que impidieron a otros continuar estudiando aun después de haber logrado ingresar al nivel medio superior. Ello no implica que concluir el bachillerato, o estar a punto de hacerlo, garantice a todos realizar sus aspiraciones y expectativas en la misma forma en que fueron pensadas. En consecuencia, en este trabajo no aparecen las opiniones o perspectivas de los que, por alguna razón, están en riesgo de ser excluidos de este nivel educativo o de los que habiendo logrado ya una inscripción e incluso acreditado parte de los estudios, abandonaron la escuela.

Por otra parte, también conviene aclarar que las ideas que pretendo compartir en este espacio derivan de una investigación más amplia que se propuso lograr una aproximación a los significados y expectativas construidos por los jóvenes en torno a sus estudios de bachillerato.² Este estudio contempló algunas de las características socioculturales de los alumnos y se ubicó en dos contextos diferentes: un bachillerato tecnológico y uno universitario. En el presente capítulo mi interés es profundizar sobre la manera en que estos estudiantes, que poseen distintas características socioculturales y que estudian en diferentes modalidades educativas, logran construir formas particulares de relación con la escuela y darle un significado en sus vidas.

2. Se trata de una investigación realizada en forma conjunta con Irene Guerra, de la cual se derivaron dos tesis de maestría: M.^a I. Guerra (1998) y M.^a Elsa Guerrero (1998). Si el lector desea profundizar en algún aspecto teórico, metodológico o bien observar con mayor detalle algún resultado, puede remitirse a estos trabajos o bien, al informe global de la investigación: Guerra y Guerrero (2004).

Antecedentes: actitudes hacia la escuela en distintos grupos de alumnos

En la bibliografía internacional hay investigaciones que abordan, desde enfoques diversos, las maneras en que los alumnos reaccionan al valor de la escuela. Considerando la importancia que adquiere el grupo de pares tanto en la institución educativa como en el proceso de socialización escolar, los investigadores han puesto atención a los distintos subgrupos de alumnos que tienden a formarse en la escuela. Los primeros estudios destacaron la presencia de dos grupos distintos: los pro y los antiescuela; tal es el caso de Hargreaves (1967) y Lacey (1970, *cit. pos* Fernández Enguita 1989) quienes relacionan a los grupos antiescuela con una procedencia, un ambiente y una cultura de clase obrera. Ball (1981, *cit. pos* Fernández Enguita, 1989) y Willis (1988) hicieron análisis similares. Pronto aparecieron tipologías que reconocían otros grados intermedios en la intensidad y el signo de la relación de los jóvenes con la institución y, más tarde, vinieron las clasificaciones cuatripartitas que distinguían dos formas de estar: a favor de la escuela (identificación total o por meras razones instrumentales) o en contra (resistencia al funcionamiento de la escuela de forma activa o pasiva, individual o colectivamente). También hubo autores que propusieron una clasificación polipartita, basada más en posibilidades teóricas que en análisis reales de las actitudes de los escolares.³

3. Se intentaron también clasificaciones tripartitas, aceptando la existencia de los polos pro y antiescuela, postulando otro grupo intermedio. Estas clasificaciones iban más allá de considerar las actitudes dentro del aula, clasificación que también tenía en cuenta la trayectoria de los jóvenes (Ashton y Field 1976; Pollard 1979 y Jenkis 1983, *cit. pos* Fernández Enguita, 1989). Havighurst (1975), en un estudio sobre la opinión que tenían los jóvenes estadounidenses de 15 a 25 años sobre los estudios, distinguía a «los precursores», quienes tenían la intención de utilizar su instrucción no para perpetuar una sociedad técnica consagrada al crecimiento económico, sino para criticarla, además de mantener la primacía de ciertos valores humanistas y espirituales y la búsqueda de mejores condiciones de vida. Los de «espíritu práctico», que valoraban la productividad, el éxito, el pragmatismo, la responsabilidad y el respeto a la ley y al orden y los «dejados de lado», jóvenes menos instruidos y menos aptos para expresarse (Havighurst, 1975, *cit. pos* Coleman y Husén, 1989, pág. 49). A partir de sus análisis, Dubet (1991) se propone saber cómo los bachilleres se representan la escuela, la selección, la organización escolar y las relaciones pedagógicas, entre otras cosas. Al estudiar «objetivamente la subjetividad» (Dubet, 1991, págs. 16-17) observa los rasgos de los «verdaderos liceístas», los «buenos liceístas», los «nuevos liceístas» y los «futuros obreros». Wakeford (1969, *cit. pos* Fernández Enguita, 1989, pág. 316) desarrolló un modelo a partir de la distinción de Merton (1957), entre cinco tipos de adaptación individual a las instituciones: conformidad (aceptación de los objetivos culturales y de los medios institucionalizados para alcanzarlos); innovación (adaptación de objetivos, pero no de medios); ritualismo (aceptación de medios, no de objetivos); disociación (ni los objetivos ni los medios); rebelión (se oponen objetivos y medios distintos). Woods (1979, *cit. pos* Fernández Enguita, 1989, pág. 316) distingue seis actitudes: indiferencia, indulgencia, identificación, rechazo con alternativa, ambivalencia y rechazo sin alternativa, aplicados a fines y medios.

Para los fines de este estudio, estimo conveniente adoptar la clasificación cuatripartita propuesta por Fernández Enguita (1989), que comprende las actitudes de: adhesión, acomodación, disociación y resistencia. Los criterios de esta clasificación son semejantes a los de otras clasificaciones, entendiéndose por adhesión: la identificación con la institución escolar y con la cultura que vehiculiza. Lo primero se designa como identificación instrumental y lo segundo como identificación expresiva.

Los alumnos que adoptan una actitud expresiva son parte del grupo pro-escuela, el de los «buenos alumnos» y por lo regular provienen de clase media o alta que obtienen buenos resultados escolares. No sólo presentan un comportamiento individual homogéneo, sino también un comportamiento colectivo, favorable a la escuela. Aceptan a ésta como un fin en sí mismo y están a gusto en ella. La identificación expresiva será más elevada cuanto mayor sea la similitud entre la subcultura escolar y la subcultura de origen del alumno, es decir, cuanto más se asemejen el lenguaje, la visión de mundo, las conductas aceptadas y rechazadas en el medio escolar con su particular medio familiar y social más próximo.

Se entiende por acomodación la aceptación de la escuela como mecanismo de movilidad social, pero sin identificación con su cultura, de modo que hay identificación instrumental, pero no expresiva. Este grupo, nos dice Fernández Enguita (1989), puede presentar pautas individuales homogéneas pero no un comportamiento colectivo, porque se trata de una estrategia individual. Es probable que se trate de alumnos de clase obrera o baja, que renuncian al grupo de iguales y a la cultura de origen en favor de la adhesión a la institución, pero dicha adhesión no es completa, sino que solamente existe en la medida en que sirve a los fines propios. La identificación instrumental será más elevada cuanto más comparta el alumno la idea de que el acceso y permanencia en la institución escolar, así como la aquiescencia ante sus exigencias, son necesarios para el logro de diversos objetivos individuales de carácter social: posición ventajosa en la estructura ocupacional, en el mercado matrimonial o en el intercambio simbólico del prestigio.

Por disociación se entiende «la negativa individual a aceptar las exigencias de la escuela. Esta variante es probable en los alumnos de clase media o alta que rechazan los fines o medios escolares, pero (...) no existe un grupo de iguales que se oponga a ella en el que resulte fácil la integración. Podemos hablar de identificación expresiva, pero no instrumental» (Fernández Enguita, 1989, pág. 317). Se trata de una estrategia individual que deriva en comportamientos homogéneos, más no en la constitución de grupos como tales.

La resistencia constituye la oposición colectiva de los alumnos a las exi-

gencias y promesas de la escuela y la contraposición a ésta con valores alternativos. Desde esta perspectiva, no existe identificación expresiva ni instrumental. La resistencia se identifica con grupos de clase obrera que oponen sus propios valores o algunos de ellos a los de la escuela. Se trata de jóvenes que sostienen una estrategia de oposición a la escuela a través del grupo de iguales. En suma, son alumnos que se sienten a disgusto en la escuela y que no creen en sus promesas de movilidad.

Evidentemente, las categorías antes señaladas no son más que recursos analíticos que están lejos de constituir descripciones precisas de las condiciones o actitudes de individuos concretos; sin embargo, en tanto que tipos ideados, cumplen la función de hacer accesible una realidad compleja. En términos generales, las actitudes de adhesión y acomodación fortalecen a la escuela como mecanismo de reproducción, mientras que las de disociación y resistencia merman su función en este sentido. No obstante, en la medida en que la acomodación y la disociación como prácticas individuales agregan o restan poco al funcionamiento del sistema escolar, siguen contribuyendo a la reproducción social por la vía de la escuela. Por su parte, la adhesión y la resistencia, en tanto que prácticas colectivas, pueden reforzar o minar el funcionamiento del sistema escolar.

Conviene destacar el carácter más complejo de la actitud de resistencia que se ha develado a través de algunos trabajos etnográficos como el de Willis (1988), McRobbie (1978), Giroux (1983) y McLaren (1984, 1986), quienes no sólo han aportado un mayor conocimiento acerca de las prácticas de resistencia asumidas por jóvenes (hombres y mujeres) de la clase obrera, sino que también nos han acercado a los complejos mecanismos de producción cultural y reproducción cultural y social.

A simple vista, pareciera que aquellos sujetos que se han resistido activamente a una institución que los condena siempre a la misma suerte caen, al final, en los brazos de otra que los conduce en la misma ruta. Con el propósito de destacar el carácter activo del individuo frente a las estructuras sociales y salir de esa especie de círculo vicioso, Fernández Enguita (1989) propone distinguir dos formas de resistencia: la oposición y la compensación; clasificación que me resultó muy fructífera al momento de comprender las orientaciones o actitudes de los alumnos de bachillerato que participaron en esta investigación. La oposición implica contraponer a los valores y normas de una institución otros alternativos derivados de la crítica o la inversión de su lógica. Como ejemplo de oposición encontramos el desafío abierto de los alumnos frente a la autoridad escolar o cuando las mujeres retan la jerarquía entre los géneros y se niegan a cumplir el papel que tradicionalmente se les ha impuesto.

Por compensación, se entiende el proceso por el cual el individuo se

defiende de su posición subordinada en una institución o en un ámbito, valiéndose de su posición preeminente en otro. La compensación constituye un mecanismo más velado o poco notable, ya que consiste, como dice Enguita, en acogerse con cierta habilidad a las formas sociales e ideológicas dominantes. Un ejemplo sería el de la mujer que busca la maternidad como una forma de elevar su estatus en el seno de la familia y adquirir una posición de autoridad.

En el caso de mi investigación, veremos que es posible vislumbrar mecanismos de compensación cuando algunos alumnos valoran la escuela como algo necesario para poder sortear algunas cuestiones que se les imponen en tanto que miembros de determinado grupo social y de determinado género. Las cuestiones negativas propias de la organización escolar, como la baja calidad de la enseñanza, las deficiencias institucionales, las relaciones asimétricas maestro-alumno o las exigencias y rutinas escolares, son vistas por los alumnos como impedimentos posibles de manejar para conseguir éxito escolar y con él otros fines de carácter social; dando lugar, así, al proceso de inversión ideológica del que habla Fernández Enguita (1989, pág. 321).

La distinción que el autor mencionado realiza entre estrategias de compensación y de oposición, permite comprender que hay formas de resistencia que no ponen en duda la reproducción global de la sociedad, como sociedad dividida en clases, géneros, edades y etnias: «Las estrategias de compensación cuestionan los fines oficiales y manifiestos de la escuela, pero no sus objetivos reales y latentes de reproducción social» (Enguita, 1989, pág. 326). Ciertamente, pueden verse como otra faceta de lo que se denomina «enfriamiento» o «disuasión» (*cooling-out-function*) por el que la escuela, sin negar a ningún grupo social las oportunidades educativas, va convenciendo poco a poco a cada uno de sus miembros para que renuncie a ellas: «... sin lágrimas ni rechinamientos de dientes. (...) En el proceso de enfriamiento (...), a medida que las pruebas se acumulan, es el estudiante quien se pone en cuestión antes que ser acusado por el sistema. El centro puede ofrecer posibilidades, pero es el expediente mismo del estudiante el que entraña su rechazo» (Clark, 1974, págs. 274-275).

Ubicación teórico-metodológica

En este trabajo de investigación partí del supuesto de que los sentidos que se atribuyen a la escuela no habitan como entes transparentes y claramente identificables en el discurso que los jóvenes formulan, sino que constituyen el resultado de una construcción interpretativa que supone inscribir lo dicho por ellos en un contexto más amplio de significación (Duschatzky,

1999). Desde esta perspectiva, realicé un análisis cualitativo que me permitiera reconstruir, desde la lógica de los estudiantes, lo que el bachillerato pudo llegar a significar para ellos en el marco de sus expectativas y proyectos de vida, los cuales se encuentran circunscritos en alguna medida a sus rasgos socioculturales.

En el proceso de comprensión de las visiones de los jóvenes a través de las expresiones contenidas en sus relatos, siempre procuré recuperar la perspectiva del sujeto, es decir, sus relatos en torno a sus historias personales, sus experiencias vividas y la creación permanente de sí mismos. Al mismo tiempo, tomé en cuenta la singularidad y la generalidad de un sujeto que contempla simultáneamente su modo de relacionarse, su propia historia, sus condicionamientos sociales, los acontecimientos exteriores o cotidianos y sus reacciones como ser humano, enfrentando una situación compartida. Dicha aproximación sólo pudo lograrse dentro del contexto significativo total creado en la interacción comunicativa sostenida con ellos a través de la entrevista en profundidad.

Para la selección de informantes consideré una serie de características que me permitieron hacer comparaciones entre los alumnos: jóvenes que trabajaran y que no trabajaran; hombres y mujeres, con trayectoria escolar sobresaliente, regular e irregular. Respecto al procedimiento empleado para definir el número de sujetos por entrevistar, retomé la idea de muestreo teórico propuesta por Glaser y Strauss (1967, *cit. pos* Taylor y Bogdan, 1984, pág. 108). Se realizaron en total 41 entrevistas: 21 correspondieron a estudiantes del CBTIS y 20 a estudiantes del CCH.⁴ Las entrevistas fueron rigurosamente transcritas y el documento final de la transcripción se vio enriquecido con las observaciones y reflexiones contenidas en las notas de campo que fueron redactadas a lo largo del proceso de investigación; asimismo, integré a la transcripción de cada entrevista el conjunto de datos contenidos en una cédula que, a manera de ficha individual, acopió la información socioeconómica y de la trayectoria escolar de cada estudiante.

Después de minuciosas lecturas de las entrevistas transcritas, identifiqué primero diversas expresiones contenidas en cada uno de los relatos, las cuales, en sintonía con diversos conceptos trabajados en otras investigaciones, me permitieron derivar una serie de categorías para dar cuenta de la diversidad de significados atribuidos por los jóvenes a sus estudios. Dichas categorías me permitieron asimismo organizar cómo los alumnos veían el bachillerato desde muy distintos ángulos, empezando porque fue

4. La descripción de las características de los estudiantes entrevistados, puede inferirse a partir de los datos presentados en la discusión de resultados.

reconocido como medio para continuar estudios superiores y como medio para lograr movilidad económica, pero también fue visto como un espacio formativo y como un espacio de vida juvenil. De igual manera, se le señaló como una exigencia social, como posibilidad para superar la condición social o el estatus de la familia, como un medio para adquirir autoestima y valoración social, como alternativa para enfrentar la condición de género e incluso como un desafío a la valoración negativa de la familia hacia la escuela.

Después de identificar las categorías mencionadas, reconstruí analíticamente los casos de los alumnos para entender mejor los significados que manejaban, y esto lo hice bajo la noción de configuración de significados, que se remite a la presencia simultánea de varias categorías vinculadas entre sí, manteniendo distintas clases de relaciones o articulaciones, a manera de una imagen más o menos coherente que muestra las singularidades de cada caso particular.

El procedimiento metodológico que empleé para analizar e interpretar las configuraciones se basó en clasificar los significados manejados por los alumnos en centrales, alternos y débiles. Así, consideré que algunos significados podrían ser centrales porque aparecían articulando a otros significados, se filtraban recurrentemente a lo largo de la entrevista en cuestión, como frases *sui generis* cuya importancia (como apunta Weiss [1983], refiriéndose a Barthes) no derivaba de su repetición, sino de la diferencia que establecían en el conjunto de la narración. Otros significados los identifiqué como alternos porque se presentaban subordinados a los centrales y los reforzaban aun cuando ocuparan un lugar importante dentro de la configuración. Finalmente, otros más los consideré como débiles porque aparecían desdibujados o escasamente referidos en el relato de los entrevistados, aunque mantenían articulación con los otros y aportaban nuevos rasgos, matices y diferencias entre los casos.

El análisis de cada caso dio como resultado una configuración que daba cuenta de los significados que cada estudiante atribuía a sus estudios mostrando los que para él eran más importantes y revelando, además, la forma en que cada significado se relacionaba con otro, tanto en importancia como en su ubicación temporal. Dada la diversidad de configuraciones (una por cada estudiante), busqué una forma de organización que diera cuenta, en alguna medida, de los rasgos compartidos entre los casos, de ahí que estas configuraciones fueran organizadas en típicas y atípicas, considerando los rasgos particulares de las dos modalidades de bachillerato para, finalmente, buscar una explicación más comprensiva acerca de las formas con que los diversos grupos de jóvenes se relacionan con la escuela.

La reconstrucción de la experiencia vivida en el bachillerato

Configuración de significados

Como señalé anteriormente, bajo la idea de configuraciones de significados intenté proporcionar una reconstrucción o imagen más o menos organizada del sentido global que asume el bachillerato para cada alumno; mientras que bajo la idea de configuraciones típicas y atípicas pretendí hacer comprensible la heterogeneidad de estas representaciones y sentidos a partir de patrones reiterativos.⁵

En las configuraciones de significado busqué reconstruir las vivencias significativas de los jóvenes en torno al bachillerato, para aportar una imagen organizada de ellas como conocimiento o como representación, que hiciera posible proyectar el sentido global que asume la escuela en cada caso. Evidentemente, esta reconstrucción o interpretación de la perspectiva de cada uno de los jóvenes es necesariamente aproximada y tiene sus límites en lo que pudo ser captado en el «aquí» y «ahora» de la entrevista y en el espacio reflexivo creado en ella, el cual, evidentemente, permite acceder sólo parcialmente a la totalidad de las vivencias significativas de los estudiantes. Como ejemplo de una configuración de significado expongo el caso de Graciela, alumna de 20 años, del CBTIS del sexto semestre de la carrera de contabilidad:

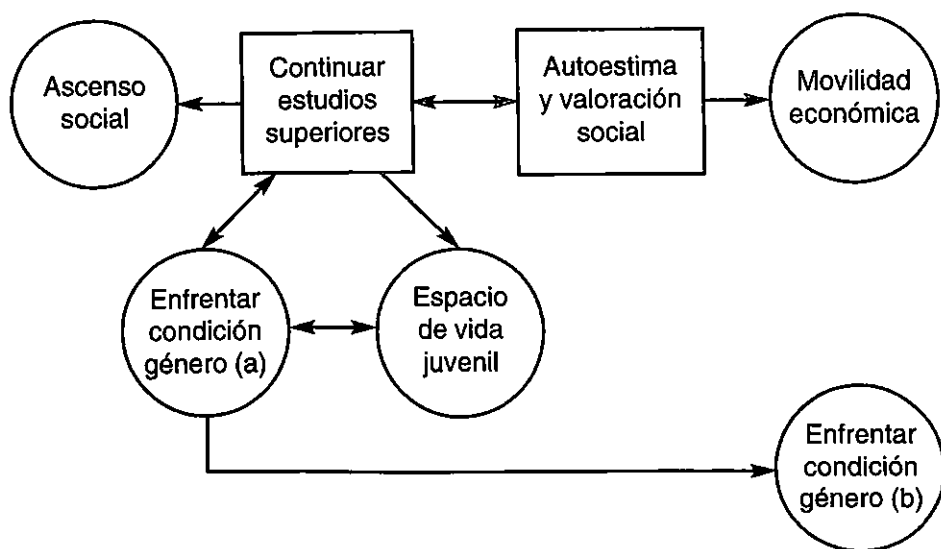
En la configuración de Graciela (véase el Gráfico 1 de la pág. siguiente) distingo dos significados centrales muy relacionados entre sí y que refieren al bachillerato como un medio para continuar estudios superiores y para adquirir autoestima y valoración social, de ello da cuenta la siguiente expresión:

Graciela: Yo tenía el pensamiento de que quizá sí fuera a ser algo mejor, pensando en la (escuela) superior ¿no? y seguir estudiando para seguirme superando y enton's decidí (por) la contabilidad. Es mi base, ya lo tengo bien definido... (Pienso) seguir estudiando quizás sí me pondría a trabajar, pero medio tiempo... y medio tiempo la escuela, y si no, puss nada más la escuela...

Su deseo de continuar estudios superiores tiene como antecedente una experiencia laboral humillante, lo cual se enlaza fuertemente con el significado que refiere al bachillerato como medio para adquirir autoestima y valoración social:

5. En este trabajo se ha retomado el término «configuración de significado» en las dos acepciones a las que alude Schütz (1932), como contenido de la totalidad de las configuraciones de significado reunidas dentro de un momento dado por un individuo, y como contexto de significado de orden superior. Asimismo, se ha recuperado la noción de configuraciones típicas como recurso analítico, en el sentido weberiano de los «tipos ideales» (Weber, 1944).

Gráfico 1. Configuración: Graciela CBTIS



En el tiempo que estuve como demostradora, algo que me animó a seguir estudiando es que me hirieron en mi orgullo... Me tocó un jefe, una supervisora pero de esas personas que eran muy impotentes (*sic*), se ponía a gritarte, a insultarte... Después dije, bueno yo «¿qué hago aquí soportando gritos, soportando impertinencias de otras personas que quizá ni la secundaria terminaron, y yo que puedo, estoy chica y puedo seguir estudiando?, ¿por qué no hacerlo, no?», y llegar el momento en que yo mande a esa persona... tener bases para defenderme... bases para decir: «¡A mí usted no me grita, porque yo tengo derecho de esto, yo tengo derecho de esto!»... defenderme, ¿no?

Es por esta razón por la que Graciela dijo que decidió continuar con sus estudios: «¡Yo noma's quería estudiar para que no me hicieran de menos! y aprender más».

A lo anterior se subordinan otros significados alternos y débiles, tales como el que tiene que ver con el bachillerato como medio de movilidad económica; el referido al bachillerato como medio de ascenso social; el de la escuela como posibilidad para enfrentar la condición de género y el de la escuela como espacio que privilegia un estilo de vida juvenil. Para Graciela, el bachillerato es importante porque le permitirá adquirir un mayor estatus o movilidad económica, a través de «un mejor empleo», «donde yo mande» y donde «me valoren como persona».

A ese «seguirme superando» de Graciela, también está ligado su deseo de trascender el estatus o la posición social de la familia. Según cuenta esta alumna, su padre estudió la primaria completa y su madre no llegó a terminarla, mientras que su hermano mayor tiene estudios de bachillera-

to. Probablemente, estos hechos influyan en las mayores expectativas depositadas por parte de sus padres en la escuela y en el hecho de que proporcionen apoyo moral y económico a sus hijos. Graciela, por su parte, sostuvo que evita defraudarlos y escuchaba los consejos de su padre cuando le decía:

No quiero que ustedes como mis hijos caigan en la vendimia (él es comerciante)... yo quiero que ustedes tengan una carrera y que tengan trabajo fijo y superarse.

Al respecto, Graciela dice que quiere seguir estudiando: «Por demostrarme a mí misma que yo puedo salir adelante... (y) para no defraudar a mis papás que me han dado la confianza». Pese a que Graciela recibe de sus padres apoyo moral y económico, no lo es así por parte de sus hermanos, por lo que el «poderse defender» también significa estudiar para enfrentar su condición de género:⁶

Graciela: Con mis papás no tuve ninguna presión, pero con mis hermanos sí porque me dijeron: «¡No estudias!, me tienes que lavar (sic) la ropa, tienes que hacer el quehacer, hacer la comida». Enton's yo dije: «Están como operados del cerebro». ¡Mis hermanos... no hacen nada de quehacer!, pero como pus yo le digo a mi papá, yo no soy criada de nadie.

También en esta red de significados está presente la condición de futura madre y esposa:

Graciela: Si el chico con el que te cases te llega a botar con la escuela tú ya sabes cómo salir, cómo sacar adelante a tus hijos y a ti misma adelante, sin necesidad de ningún hombre.⁷ Entonces en ese sentido la escuela te ayuda demasiado.

6. El significado del bachillerato como medio para enfrentar la condición de género implicaba dos dimensiones temporales: por un lado, el presente (como hermano o hermana o bien como hija o hijo) y por otro, el futuro (como futura esposa o madre de familia o persona independiente o bien, como futuro jefe de familia o como persona independiente). Algunos estudiantes hicieron referencia a este significado aludiendo al presente, otros al futuro y otros más, como Graciela, a ambas dimensiones; en cualquier caso, tanto en éste como en el resto de los significados las expresiones de los estudiantes, revelaron un rico espectro de matices.

7. En Crespo (1994) puede encontrarse un interesante análisis sobre una particular forma de representarse el valor de la escuela, en el caso de las mujeres, acuñada en la frase: «Estudia por si tu marido te sale sinvergüenza»; la autora examina la importancia de esta expresión «a la luz de la lucha de las mujeres por sobrevivir», argumentando que éstas han sido agentes de cambio y que no sólo han reaccionado a las transformaciones políticas, sociales y económicas. Aunque su trabajo fue desarrollado en Puerto Rico, muchas de las explicaciones que ofrece podrían aplicarse al caso mexicano.

A lo anterior se liga el significado del bachillerato desde la perspectiva de Graciela como joven adolescente. Ella habla de la escuela como lugar donde se genera un ambiente propicio para el establecimiento de relaciones sociales; un lugar donde comparte sus ideas, a la vez que convive y conoce a otros «chicos de nuestra edad»; también es un lugar donde se desahoga de sus problemas, donde puede hablar «al menos con alguien», ya que en su casa le es difícil hacerlo:⁸

Yo con mis hermanos no puedo hablar. Es una situación muy difícil con ellos. Una de mis hermanas está traumada porque se casó muy flaca y que no sé qué, que está horrible. Mi otro hermano es muy serio, muy seco (es) muy recatado, no le gusta hablar de sus problemas, ni escuchar los problemas de los demás; el otro de plano ni escucha, ni habla, ni nada. El más chiquito ¿¿Puss qué le puedo platicar?!!... Enton's este pss aquí nada más desahogarme ¿no?, hablar.

Es dentro de esta articulación muy singular de significados que el bachillerato adquiere sentido al conformar una visión propia, una forma específica de incorporar el entorno social en función de ciertas experiencias y vivencias. Su perspectiva aparece filtrada también por su situación socio-cultural como miembro de un grupo social determinado. A su vez, la configuración de significados así constituida mantiene una fuerte relación con las distintas identificaciones de Graciela como estudiante, como mujer y como joven adolescente.

Configuraciones típicas y atípicas

Es necesario señalar que en las configuraciones lo complejo y lo diverso ocupan un sitio importante. La divergencia de sentidos tiene lugar como expresión de los sujetos singulares, dando cuenta de ese carácter de creatividad individual de las representaciones sociales al que se refiere Jodelet

8. El significado del bachillerato como espacio de vida juvenil, también implicó algunas dimensiones. Se manifestaba, en primer lugar, cuando los estudiantes aludían a la escuela como un espacio distinto al de la calle, la colonia, la familia y el trabajo donde es posible la libertad, el ocio y el juego sin ser cuestionados o sancionados socialmente; en segundo lugar, se observó cuando los jóvenes planteaban a la escuela como un lugar alternativo al núcleo familiar, donde es posible un tipo particular de comunicación dada la existencia de lenguajes, temas y códigos comunes, el tratamiento de tópicos que, dentro de la familia, se consideran prohibidos y como un espacio donde se recibe comprensión y apoyo moral y afectivo por parte del grupo de amigos y de la pareja; es ésta la dimensión del bachillerato como espacio de vida juvenil, que se observa en el comentario de Graciela. Finalmente, este significado se presentó también cuando los estudiantes hacían referencia a la escuela como un espacio de encuentro con los pares, es decir, con jóvenes que comparten los mismos gustos, ideas y su condición de ser estudiantes.

(1988). Sin embargo, tal variabilidad de esquemas de representación no impide que sean compartidos por otros, por lo que incluí la noción de configuraciones típicas y atípicas para dar cuenta de ciertas formas recurrentes de articulación y presencia de significados, las que pueden estar asociadas a las propias idiosincrasias de los alumnos como miembros de un grupo social y cultural específico. Estas configuraciones no responden a criterios de cuantificación o estadísticos y, como ya mencioné, las utilizo como instrumentos analíticos que permiten agrupar las formas similares o semejantes de representaciones y sentidos que los alumnos expresaron.

Bajo el concepto de configuraciones típicas incluí el conjunto de significados manejados por alumnos en torno al bachillerato, cuando lo consideraban centralmente como medio de acceso a la educación superior; mientras que por configuraciones atípicas ubiqué el conjunto de significados sostenidos por alumnos que, principalmente, consideraban el bachillerato como espacio de vida juvenil. Cabe señalar que si bien las configuraciones comparten ciertos elementos y características, en cada caso pueden presentarse diferencias de grado o de fondo; diversos matices introducidos por las historias, trayectorias escolares y laborales, por visiones de género y expectativas familiares, es decir, por lo que podríamos llamar las biografías personales. A continuación analizo las configuraciones que identifiqué en alumnos que estudiaban en cada una de las modalidades educativas que investigué.

Configuraciones típicas y atípicas en el caso del bachillerato universitario

En el caso del CCH, las categorías que aparecieron con mayor fuerza en las configuraciones de significados de los alumnos se referían al bachillerato como medio de acceso a la educación superior, al bachillerato como espacio de vida juvenil y al bachillerato como espacio formativo. Cabe señalar que dichas categorías se observaron en todos los casos, aunque presentando diferentes formas y acentos, según sus relevancias para cada alumno y, por supuesto, asociadas a otros significados.

Considerando que los alumnos de bachillerato universitario muestran, en lo general, claras intenciones por continuar estudios de licenciatura, pensé que un signo de tipicidad podría estar presente en aquellos casos en los que se significa centralmente al bachillerato como medio para continuar estudios superiores y, consecuentemente, podría considerarse atípica una configuración en la que el bachillerato no aparecía significado centralmente en el mismo sentido, sino como espacio de vida juvenil.

Bajo este criterio, en el caso del CCH se conformaron los siguientes grupos y subgrupos: el primer grupo (considerado típico) quedó conforma-

do por quince alumnos en cuyas configuraciones se significa centralmente al bachillerato como medio para continuar estudios superiores aquellos en los que la decisión de asistir a la escuela parece estar sustentada en la idea de que la educación media superior constituye una etapa necesaria para la culminación del proceso educativo, la cual se ubica al término de una licenciatura (Bartolucci, 1994).

A la vez, los alumnos que forman parte de este grupo introducen otros significados menos centrales que se refieren al valor del bachillerato como espacio de vida juvenil, como espacio formativo y como medio de movilidad económica. Las articulaciones y matices observados entre estos significados permitieron, en cada caso, ubicar al interior, tres subagrupaciones:

- Subgrupo A: el bachillerato está significado centralmente como medio para continuar estudios superiores y como espacio que privilegia un estilo de vida juvenil. También se le reconoce como un espacio formativo y los alumnos han conseguido mantener un aprovechamiento escolar que les permitirá continuar sin retrasos estudios en el nivel superior.
- Subgrupo B: igual que en el apartado previo los alumnos reconocen el bachillerato como medio para continuar estudios superiores, como espacio que privilegia un estilo de vida juvenil a la vez que como espacio formativo;⁹ sin embargo, los alumnos de este subgrupo han tenido problemas y diversas circunstancias que los llevaron a reprobar materias y a retrasarse en sus estudios.
- Subgrupo C: en este subgrupo los alumnos destacan una visión del bachillerato como medio para continuar estudios superiores y como medio para conseguir movilidad económica, pero dicha expectativa se desplaza al término de la carrera en el nivel superior.

El segundo grupo quedó conformado por aquellos alumnos en cuyas configuraciones no se significa centralmente al bachillerato como medio para continuar estudios superiores, por lo que se corresponderían con configuraciones atípicas. Al igual que en el primer grupo, encontramos al interior de éste subagrupaciones en las que aparecen ciertas características compartidas entre los alumnos, lo que permitió conformar dos subgrupos:¹⁰

9. En este subgrupo se dan algunos casos en los que el bachillerato como espacio formativo aparece también como significado central, en otros no; asimismo, existen casos en que el bachillerato como espacio de vida juvenil aparece significado centralmente y en otros sólo de manera alterna.

10. Vale la pena recordar que, en general, los alumnos de bachillerato universitario significan a sus estudios de este nivel como medio para continuar estudios superiores, aunque en el caso del primer grupo lo hacen de manera central (configuraciones típicas) o prioritaria y en éste (configuraciones atípicas) de manera alterna o secundaria.

Cuadro 5. Configuraciones típicas. Alumnos orientados a la educación superior		
<i>Subgrupo A</i>	<i>Subgrupo B</i>	<i>Subgrupo C</i>
• Significan centralmente al bachillerato como medio para continuar estudiando • Significan centralmente al bachillerato como espacio de vida juvenil o como espacio formativo • Todos son regulares¹¹	• Significan centralmente al bachillerato como medio para continuar estudiando • Significan centralmente al bachillerato como espacio de vida juvenil o como espacio formativo • Todos son irregulares	• Significan centralmente al bachillerato como medio para continuar estudiando • Significan centralmente al bachillerato como medio de movilidad económica • Todos son irregulares
Total 7	Total 4	Total 4

- Subgrupo D: está constituido por alumnos que significan principalmente al bachillerato como espacio que privilegia un estilo de vida juvenil.
- Subgrupo E: quedó integrado por alumnos que significan al bachillerato fundamentalmente como espacio formativo, por lo que en sus configuraciones éste aparece como central.

En resumen, en el caso del bachillerato universitario, tenemos un grupo de alumnos al que denominaremos orientados a la educación superior (configuraciones típicas) y otro grupo al que llamaremos orientados expresivamente (configuraciones atípicas). En los Cuadros 5 de la presente página y 6, de la página siguiente, represento de manera visual estas orientaciones.¹²

11. Huerta y Allende (1989) señalan que un alumno puede ser considerado regular cuando se encuentra inscrito en el ciclo escolar, habiendo acreditado todos los requisitos correspondientes a los ciclos precedentes y los que corresponden al que está cursando. Por el contrario, consideran que un alumno es irregular cuando se encuentra atrasado en las inscripciones que corresponden al trayecto de la generación a la que pertenece.

12. Se decidió utilizar este término para designar una forma de relación con los estudios en la que no priva de manera central o prioritaria, una razón instrumental, es decir, en la que los estudios adquieren un valor en sí mismos y no por su utilidad para obtener un diploma, acceder al nivel superior o a mejores condiciones laborales a corto o mediano plazo. Parto del supuesto de que los estudiantes de estos dos subgrupos han apreciado los estudios de bachillerato fundamentalmente, de modo que han podido experimentar en ellos la oportunidad de contar con un espacio de formación o la posibilidad de disfrutar de un espacio de vida juvenil.

Cuadro 6. Configuraciones atípicas. Alumnos orientados expresivamente	
<i>Subgrupo D</i>	<i>Subgrupo E</i>
• Significan centralmente al bachillerato como espacio de vida juvenil	• Significan centralmente al bachillerato como espacio formativo
Total 2	Total 3

Las configuraciones típicas y atípicas en el caso del bachillerato tecnológico

Las configuraciones que resultaron más recurrentes entre los alumnos de bachillerato tecnológico fueron aquellas en donde los estudios de este nivel aparecen significados como medio de acceso a la educación superior, como espacio formativo y como medio para adquirir movilidad económica. A diferencia del bachillerato universitario, en donde la mayoría de los estudiantes están pensando en continuar estudios superiores, encontramos que los estudiantes de CBTIS manifiestan dos orientaciones: una dirigida también hacia los estudios superiores y otra con un énfasis mayor hacia el trabajo. Quizá el carácter bivalente de este tipo de bachillerato esté influyendo en la forma en que los jóvenes se representan sus estudios en este nivel y en este tipo de escuelas.¹³

Estas dos grandes orientaciones marcaron los criterios para considerar como típica o atípica una configuración específica. De tal manera que valoré como típicas aquellas configuraciones en las que el bachillerato fuera significado centralmente como medio para continuar estudios superiores o como medio de movilidad económica y en las que, además, se observara una relación recíproca entre cualquiera de estos dos significados y el signifi-

13. Ibarrola (1994) observa también que la modalidad de bachillerato cursada juega un papel determinante en la decisión de continuar o no estudios superiores, por encima de las posibles influencias de factores como el nivel económico, la ocupación del jefe de familia, la escolaridad de los padres y el género, entre otros. En este sentido, destaca el escaso número de alumnos de un CBTÁ (bachillerato agropecuario) y un Colegio de Bachilleres, que planea seguir estudiando, aunque en este último se observa una mayor proporción. Por su parte, Bracho (1991) encontró que en los planteles de bachillerato tecnológico que estudió, existía una mayor proporción de estudiantes egresados de secundarias técnicas, en comparación con las escuelas preparatorias. Al respecto, explica que las rutas educativas de los sujetos en el nivel básico son importantes para los estudios que elegirán en el nivel medio superior.

Cuadro 7. Configuraciones típicas	
<i>Subgrupo F</i> <i>Alumnos orientados a la educación superior</i>	<i>Subgrupo G</i> <i>Alumnos orientados al trabajo</i>
• Significan centralmente al bachillerato como medio para continuar estudiando • Significan al bachillerato como espacio formativo, de manera central o alterna • Significan al bachillerato como medio de movilidad económica en forma central o alterna	• Significan centralmente al bachillerato como medio de movilidad económica • Significan al bachillerato como espacio formativo, centralmente o en forma alterna • Significan débilmente al bachillerato como medio para continuar estudios superiores
Total 9	Total 5

cado del bachillerato como espacio formativo. En función del criterio de centralidad y del tipo de relaciones que los significados guardaban entre sí, fue posible identificar dentro de las configuraciones típicas, dos grandes subgrupos:¹⁴

- Subgrupo F: aquellos alumnos para los cuales el bachillerato es considerado como medio para continuar estudios superiores y en donde se observó al menos, una relación de reciprocidad entre este significado y el del bachillerato como espacio formativo o como medio de movilidad económica.¹⁵
- Subgrupo G: aquellos alumnos donde el bachillerato como medio de movilidad económica es central y en donde se observó al menos, una relación de reciprocidad entre este significado y el del bachillerato como espacio formativo o como medio para continuar estudios superiores, aunque este último significado apenas aparece dibujado o está débilmente planteado por ellos.

14. Se presentó una relación recíproca cuando dos o más significados aparecían fuertemente relacionados en forma solidaria, sin que pudiera inferirse que uno fuera causa del otro.

15. Es importante aclarar que no se conformó un grupo donde el significado del bachillerato como espacio formativo apareciera como central, ya que quienes significan a la escuela en este sentido, son quienes le otorgan el mismo valor como medio de acceso a la educación superior. Existen otros casos en los que, cuando el bachillerato como medio para continuar estudios superiores es señalado centralmente, el valor formativo de los estudios como significado alterno, aparece fuertemente articulado a éste.

Cuadro 8. Configuraciones atípicas	
<i>Subgrupo H</i> <i>Alumnos orientados a la educación superior</i>	<i>Subgrupo I</i> <i>Alumnos orientados al trabajo</i>
• Significan centralmente al bachillerato como medio para continuar estudiando • Excluyen el significado del bachillerato como espacio formativo • Excluyen el significado del bachillerato como medio de movilidad económica	• Significan centralmente al bachillerato como medio de movilidad económica • Excluyen el significado del bachillerato como medio para continuar estudiando • Excluyen el significado del bachillerato como espacio formativo
Total 4	Total 3

Por otra parte, en lo que se refiere a las configuraciones atípicas identifiqué siete casos de alumnos que agrupé en dos subgrupos siguiendo criterios de centralidad de los significados recurrentes y según el tipo de relaciones que guardaban entre sí:

- Subgrupo H: aquellos alumnos que significan centralmente al bachillerato como medio de acceso a la educación superior, pero en los que están ausentes los significados del bachillerato como espacio formativo y como medio de movilidad económica.
- Subgrupo I: aquellos alumnos que significan centralmente al bachillerato como medio de movilidad económica, pero en los que están excluidos los significados del bachillerato como medio para continuar estudios superiores y como espacio formativo.

En los Cuadros 7 y 8 se presentan gráficamente los dos grandes grupos, con los subgrupos correspondientes.

La clasificación de las configuraciones de significados en típicas y atípicas permite observar una clara inclinación de los estudiantes de bachillerato por concebir a sus estudios en este nivel como medio para continuar estudios superiores o como medio de movilidad o acceso al campo laboral. A la vez, es posible observar cómo desde la articulación entre estos significados y los que subrayan a la escuela como espacio formativo o como un espacio de vida juvenil, entre otros, en el marco de las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes, se van dibujando distintas formas de relación entre los jóvenes y su escuela.¹⁶

Discusión de los resultados

A partir de las categorías de adhesión, acomodación disociación y resistencia en sus dos sentidos (oposición y compensación) que mencioné en la introducción, me fue posible ubicar la intensidad y el carácter de la relación que los alumnos de un bachillerato universitario y otro tecnológico guardan hacia la escuela. Precisamente, las agrupaciones y subagrupaciones que presenté arriba revelan ciertos grados de aceptación o rechazo hacia la cultura y hacia la institución escolar.

Respecto de los alumnos del bachillerato universitario puedo decir que los dos subgrupos (D y E) se identifican, en diversos grados, expresivamente con la cultura escolar, de modo que corresponden con la categoría de adhesión. Esto es, se trata de alumnos que aceptan la cultura y el conocimiento que la escuela vehiculiza. También son alumnos que, en lo general, han logrado éxito escolar o que no han sufrido retrasos serios en su trayectoria. Ellos dicen tener un fuerte apoyo familiar y sus vidas no están complicadas con otros compromisos laborales o matrimoniales. Es decir, proceden de ambientes familiares en donde se concede a la escuela un lugar importante y cuyos miembros, en su mayoría, han logrado niveles escolares iguales o superiores al bachillerato. Estos alumnos probablemente han hecho suyos los valores que la familia ha depositado en la escuela, llegando a considerar al estudio bajo sus perspectivas de carrera, observándose un interés intrínseco por cierto tipo de conocimientos, ligados a sus intereses vocacionales.

Entre otros rasgos característicos de estos subgrupos está, por un lado, el otorgar un valor prominente al bachillerato como espacio formativo y, por otro, el reconocerlo de manera importante como espacio de vida juvenil, como un lugar de acceso a la cultura donde se involucran participativamente en diversas actividades, un lugar para estar y disfrutar, donde además se sienten, como dijo un alumno, «como peces en el agua». En ellos, el bachillerato no está significado centralmente como medio para continuar estudios superiores, ni tampoco como recurso o medio para alcanzar fines instrumentales inmediatos, o al menos así lo parece.

También en el sistema de bachillerato universitario los alumnos que ubiqué en los tres subgrupos (A, B y C) mantienen, con grados diversos, una identificación entre lo expresivo y lo instrumental, presentándose valo-

16. Me refiero también a aquellos en los que se significa al bachillerato como una exigencia social, como posibilidad para superar la condición social o el estatus familiar, como un medio para adquirir autoestima y valoración social, como alternativa para enfrentar la condición de género y como desafío a la valoración negativa de la familia hacia la escuela.

res que asocian el bachillerato como espacio de vida juvenil a la vez que formativo; sin embargo, estos alumnos comparten el hecho de valorarlo explícitamente como medio para acceder a la educación superior. De acuerdo a ello, ubiqué a estos alumnos bajo la categoría de acomodación. Su adhesión a la cultura escolar implica que la valoran como recurso de acceso a la educación superior y como instrumento de movilidad social a largo plazo. De algún modo, estos alumnos comparten con los anteriores su perspectiva sobre los estudios, aunque con un matiz más instrumental en el sentido de que los vinculan con un desempeño profesional en el futuro, pero no necesariamente formativo en su presente.

Dos de estos subgrupos (A y B), podrían considerarse como más expresivos en tanto que comparten cierto grado de identificación con la cultura y el conocimiento promovidos por la escuela, aunque claramente tienden a verla también como medio para continuar estudios superiores. El último de estos subgrupos (C), comparte con los dos anteriores el valor del bachillerato como medio de acceso a la educación superior, pero se inclina a valorarlo en términos un poco más instrumentales, en la medida en que visualizan otros fines relacionados con la movilidad económica y social al término de su carrera profesional. Así, en términos generales se trata de alumnos con una trayectoria académica regular, encontrándose entre los que tienden a ser más instrumentales, alumnos cuya situación académica actual es irregular. Asimismo, entre estos tres subgrupos aparecen escasas referencias al bachillerato (más precisamente a la obtención del título de la licenciatura) como medio de adquisición de autoestima. En su mayoría, los alumnos dicen que reciben el apoyo de sus familiares, lo cual habla de una actitud positiva hacia la escuela, además de que, al menos en la mitad de los casos, sus familias han alcanzado niveles superiores o iguales al bachillerato.

Finalmente, tanto en los grupos de alumnos ubicados en la categoría de adhesión como en estos que se incluyeron en la categoría de acomodación, se encuentran jóvenes que, por lo general, no trabajan y si lo hacen, mantienen ocupaciones de tiempo parcial o por temporadas que les permiten desarrollar sus estudios y, en todo caso, dejarían de trabajar si sus actividades académicas se vieran obstaculizadas por ello ya que, seguramente, contarían con el apoyo económico de sus familias.

En lo que se refiere al bachillerato tecnológico, distinguí dos subgrupos (F y G) de alumnos que, con intensidad variable, puedo ubicar entre la categoría de acomodación, lindando con la de compensación. La designación dentro de la categoría de acomodación podría darse en el sentido de que son jóvenes que se identifican con la institución escolar, que mantienen cierta aquiescencia a sus requerimientos y que, en su mayoría, se caracterizan por un buen desempeño escolar. Además, no han sufrido tropiezos o

retrasos serios en su trayectoria escolar. En estos subgrupos, se encuentran los alumnos más jóvenes de bachillerato tecnológico a diferencia de los que fueron ubicados con una orientación hacia el trabajo. El apoyo familiar con el que cuentan va de parcial a total, aunque hay quienes carecen de este apoyo. En algunos casos los alumnos hablaron de la existencia de una valoración negativa de la familia hacia la escuela y situaciones desfavorables ligadas a la problemática del género.

En su mayoría, pertenecen a familias cuyos miembros han alcanzado niveles mayores o iguales al bachillerato. Sin embargo, en ciertos casos existe oposición de la familia hacia la escuela y se da cuenta de ambientes familiares poco escolarizados (nivel básico), aunque de acuerdo a lo observado en los casos, el apoyo familiar no se asocia directamente con el nivel de escolaridad. Algunos han hecho suyos los valores positivos que desde la familia se expresan hacia la escuela proyectando las aspiraciones de sus padres; otros han tenido que desafiar a la familia para poder mantenerse en su situación de escolarizados y sus expectativas de obtener una educación superior se han constituido y alimentado desde otros ámbitos como el trabajo, el grupo de pares y la propia escuela.

Por otro lado, se trata de jóvenes que, además de haber sorteado obstáculos relacionados con el género de pertenencia y con aspectos de la cultura familiar, han tenido que trabajar para sostener sus estudios y dicen que lo seguirán haciendo si consiguen ingresar al nivel superior. Al respecto, mantienen fuertes expectativas de educación superior ya que, desde su perspectiva, podrían restituir algunas desventajas ligadas a su posición social y económica, en la medida en que logren niveles educativos más altos.

Aunque los alumnos del subgrupo F mantienen cierto grado de identificación con la cultura escolar, valorando la escuela como espacio formativo, presentan matices instrumentales en la medida en que asocian este valor, alternativamente, a la movilidad económica, a la adquisición de prestigio y autoestima, así como a la posibilidad de enfrentar la problemática asociada al género y de superar la condición social.

Por su parte, los alumnos del subgrupo H, en tanto excluyen el valor formativo de los estudios de bachillerato, estarían alejándose de la actitud expresiva al acentuar su valor como medio de acceso a la educación superior, acercándose más a una intención instrumental en la medida en que, con sus estudios, esperan suplir desventajas relativas a su posición social y de género o adquirir prestigio social y autoestima.

Por último, me refiero a los alumnos que ubiqué en los subgrupos (G y H) que podrían incluirse en la categoría de compensación, en la medida en que mantienen una relación con la escuela fundamentalmente en tanto que mecanismo compensatorio del conjunto de desventajas inherentes a su gru-

po social de pertenencia y a las propias de su condición de género. Entre los alumnos de estos subgrupos están aquellos de mayor edad cuyas historias personales se han visto complicadas al haber contraído matrimonio y tener la responsabilidad de los hijos. Su situación escolar va de regular a irregular; algunos se ven afectados por su bajo rendimiento escolar y muestran retrasos en su trayectoria. En su mayoría, se trata de alumnos que trabajan, condición que pudo haber afectado su desempeño como estudiantes. A diferencia de los anteriores, pertenecen a ambientes familiares cuyos miembros han alcanzado niveles iguales o inferiores al bachillerato.

En el caso de estos alumnos, en general, el apoyo que han recibido de parte de sus familias (al menos en lo que toca al bachillerato) ha ido de parcial a total y, aunque esto podría considerarse como una situación a favor para que se plantearan la expectativa de continuar estudios superiores, sus limitantes tienen que ver en unos casos con el poco éxito escolar alcanzado; en otros, con restricciones económicas y en otros más, debido a su mayor edad y a que, al saberse casados, ven poco adecuado situarse en un ambiente que es propio de adolescentes y de quienes aún no asumen responsabilidades de la vida adulta. En suma, tienden a una identificación instrumental en tanto que el bachillerato representa para ellos, fundamentalmente, una mayor probabilidad de acceso al mercado del empleo o bien, la movilidad dentro del mismo, y aunque otorgan cierto valor al bachillerato como espacio formativo, sobre todo en el subgrupo G, éste aparece ligado inequívocamente al trabajo y a otros fines con los que puedan compensar las limitaciones inherentes a su condición social o de género.

Particularmente en el caso de las mujeres, la escuela aparece como una estrategia compensatoria ante su situación presente en la familia y en el trabajo, donde invariablemente ocupan un lugar subordinado. Se amparan en la institución que formalmente las trata como iguales a los hombres o por lo menos con menos inequidad. Si bien existen numerosas manifestaciones de discriminación sexual en la escuela, estas son menos numerosas y menos intensas que en la familia y en el lugar de trabajo, así como en las culturas que rodean a ambos. Con todo, queda en duda la eficacia de la escuela para revertir estas desigualdades en términos de posición social y género.

Consideraciones finales

Los grupos y subgrupos que organicé para el análisis de las configuraciones típicas y atípicas me ayudaron a reconocer el grado y modo de identificación que los alumnos tienen con la escuela. Los datos relativos a las condiciones socioculturales y otras características de los estudiantes entre-

vistados, jugaron un papel importante al aportarme una visión más clara de la constitución de estas actitudes o formas de relación con la escuela. Conforme transcurría este análisis, ciertos rasgos y características de los alumnos fueron cobrando sentido, ya no como meros datos aislados, sino en la medida en que su particular articulación permitía una mayor comprensión del por qué los sujetos asumen actitudes distintas y se relacionan de manera diferente con la escuela. Así, en función de las actitudes asumidas por los alumnos interrogué los fines de la educación desde la lógica de los estudiantes, no desde la perspectiva institucional donde éstos parecen definirse de manera muy abstracta o establecerse a partir de declaraciones que suponen un funcionamiento armónico, hecho posible por la aparente actitud de consenso de los sujetos, que los aceptan sin cuestionamientos.

De esta manera, el optar por la escuela «para que no me hagan de menos»; «estudiar para ser profesionista»; «ir a la escuela porque es bonito aprender»; «ir a la escuela para distraerse o para relacionarse con otros»; «estudiar para darle algo mejor a mis hijos»; «estudiar para poderse defender»; «tener el título para trabajar e independizarse de la familia»; «para salir de la casa y no estar haciendo el quehacer», constituyen parte de esos valores y sentidos que los jóvenes atribuyen al bachillerato y que se han ido conformando a lo largo de sus propias historias.

El conjunto de significados sobre el bachillerato conforma un cúmulo de conocimientos derivados de la experiencia de los alumnos a lo largo de tres años de permanencia en este nivel escolar. Experiencias que no dependen exclusivamente del origen social de los estudiantes, sino que están ligadas a la condición de género y a otras condiciones y características personales. Los valores, significados y actitudes que los alumnos han construido en torno al bachillerato se basan, por tanto, en la articulación de rasgos significativos elaborados por ellos con ocasión de sus experiencias personales en el contexto social de la escuela a la que pertenecen y de otros contextos sociales en los que participan. Así, sus orientaciones o intenciones de futuro, como la de seguir estudiando, se constituyen, en ciertos casos, como resultado de la experiencia escolar y de las comparaciones que elaboran con su contexto familiar; por eso, uno de los aspectos que cobró mayor peso en la decisión de continuar estudios superiores tenía que ver con la representación de los alumnos respecto a sí mismos, como sujetos competentes, de donde surgió la confianza que les permitió plantearse expectativas de educación más altas.¹⁷

17. Desde este punto de vista, la experiencia escolar dio lugar a la estructuración de unos esquemas de representación y de valoración cuyos correlatos son las actitudes y los comportamientos. La escuela es un sitio donde se constituye el sentimiento de ser de tal modo (Guichard, 1995).

Asimismo, la condición escolar irregular y la existencia de trayectorias fragmentadas se vinculan con orientaciones definidas hacia el trabajo.

En otros casos, observamos cómo el capital cultural familiar y las expectativas hacia la educación superior contribuían a conformar una actitud positiva de los alumnos hacia el bachillerato, alimentando sus esperanzas de realizar estudios profesionales al egreso. En contextos culturales en los que la baja valoración de la escuela por parte de la familia se asociaba a ambientes poco escolarizados, los alumnos recuperaron formas de valoración distintas de la escuela, como por ejemplo a partir de contextos como el laboral y el propiamente escolar, generando así experiencias que contribuyeron a moldear o especificar sus ideas o expectativas por mayor educación.

Del mismo modo, las experiencias laborales, familiares y sociales ligadas a la condición de género, contribuyen a representar la experiencia escolar como más gratificante y a conformar actitudes positivas hacia ella. En ocasiones, desde una visión instrumental, la escuela es vista por algunas mujeres como medio para acceder a ocupaciones menos tradicionales, en donde sean valoradas por sus capacidades y tener posibilidades de aspirar a un mejor sueldo; en otras, se producía un vínculo instrumental entre terminar la escuela, conseguir trabajo e independizarse de la familia. En otros casos, bajo una actitud compensatoria, la escuela aparece como medio para escapar a la rutina diaria de las labores domésticas a las que estaban sometidas las jóvenes en su papel de esposas, hermanas o hijas de familia.

Recordemos, por último, que los alumnos de bachillerato que constituyen los sujetos de mi estudio, se hallaban en un momento particular de su vida, marcado por la transición a la vida adulta y por encontrarse al término de un nivel escolar. Ambas circunstancias imponen necesariamente la puesta en juego de una relectura o reinterpretación sobre el pasado y el presente, con vistas a una situación futura. Situación que supone una representación anticipatoria que apunta hacia un objeto pendiente de constituirse; esa representación anticipatoria está marcada por la configuración del presente, la que permite que el individuo determine ciertos proyectos. Como dice un alumno: «Vivimos una etapa de la adolescencia en donde ya empiezas a definir tus metas. El bachillerato es definitorio; muchos ya van definiendo su vida». Desde esta perspectiva, como dice Fernández Enguita (1995, pág. 36), el pasado de los jóvenes está ya sedimentado en forma de identidad cultural, mientras que su futuro se encuentra ya presente como proyecto de vida. La relación con la cultura escolar, tan importante en ambos procesos, puede estar dada en términos de proximidad y armonía o bien, de lejanía y conflicto o contradicción.

Referencias bibliográficas

- BARTOLUCCI, J. (1994), *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, CESU-UNAM, México.
- BRACHO, T. (1991), «Política y cultura en la organización educativa: la educación tecnológica industrial en México», tesis doctoral, Colegio de México, México.
- CLARK, B. P. (1974), «La estrategia de la disuasión en la enseñanza superior americana», en A. GRAS (comp.), *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Narcea, Madrid.
- COLEMAN, J. S. y HUSÉN, T. (1989), *Inserción de los jóvenes en una sociedad de cambio*, Narcea-OCDE-CERI, Madrid.
- CRESPO, E. (1994), «Estudia por si tu marido te sale un sinvergüenza», en *Historia y fuente oral*, vol. 1, núm. 11, págs. 83-95.
- DUBET, F. (1991), *Les lycéens*, Éditions du Seuil, París.
- DUSCHATZKY, J. (1999), *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Paidós, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995), «Yo no soy eso... que tú te imaginas», en *Cuadernos de pedagogía*, núm. 238, págs. 35-38.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1989), «El rechazo escolar: alternativa o trampa social», en F. ORTEGA, E. GONZÁLEZ, A. GUERRERO y M. E. SÁNCHEZ (comps.), *Manual de sociología de la educación 2*, Textos Visor, Madrid.
- GIROUX, H. (1983), *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, Siglo XXI, México.
- GUERRA R., M.^a IRENE (1988), «Los jóvenes frente a la desigualdad en las oportunidades de educación media superior en el contexto de un bachillerato universitario y uno tecnológico», tesis de maestría en Ciencias, especialidad en Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- GUERRA, M.^a I. y GUERRERO, M.^a ELSA (2004), *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- GUERRERO S., M.^a ELSA (1988), «Más allá de la educación propedéutica y terminal. El bachillerato visto por los jóvenes», tesis de maestría en Ciencias, especialidad en Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- GUICHARD, J. (1995), *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Laertes, Barcelona.
- HUERTA, J. y ALLENDE, C. M.^a (1989), «Aportación metodológica a la definición de las clases de alumnos», en *La trayectoria escolar en la educación superior. Panorámica de la investigación y acercamientos metodológicos*, Secretaría de Educación Pública-Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México.
- IBARROLA, M.^a DE (1994), *Escuela y trabajo en el sector agropecuario*, Centro de Estudios Sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- JODELET, D. (1988), «La representación social: fenómenos, concepto y teoría», en S. MOSCOVICI, *Psicología Social*, vol. 2, Paidós, Barcelona.
- MCLAREN, P. (1984), *La vida en las aulas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Siglo XXI, México.

- McLAREN, P. (1986), *La escolarización como actuación ritual*, Siglo XXI, México.
- McROBBIE (1978), «Working class girls and the culture of femininity», en WOMEN STUDIES GROUP (ed.), *Women take the issue*, Hutchinson, Londres.
- SCHÜTZ, A. (1932), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Paidós, Barcelona.
- TAYLOR S., J. y BOGDAN, R. (1984), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*, Paidós, México.
- WEBER, M. (1944/1972), *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, Fondo de Cultura Económica, México.
- WEISS, E. (1983), «Hermenéutica crítica y ciencias sociales», en *Técnicas y recursos de investigación IV*, UPN, México.
- WILLIS, P. (1977/1988), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal-Universitaria, Madrid.

Tercera parte

El contexto escolar desde la mirada de los estudiantes

5. Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada

Rafael Palacios Abreu¹

Introducción

La investigación enfocada al estudio de procesos educativos desde la perspectiva de los alumnos es un campo creciente que contribuye a un mayor conocimiento de la dinámica de la vida escolar que, en el caso del nivel medio superior, resulta indispensable para enfrentar su aguda problemática. Durante los últimos años hemos visto que hay jóvenes que transitan por este nivel y se esfuerzan por permanecer en el sistema educativo, pero están sujetos a las determinaciones de su trayectoria escolar desde el momento en que son ubicados en una opción educativa que no satisface sus expectativas de estudio, porque la asignación de escuela responde a los resultados del examen único de ingreso (EXANI), que se aplica a todos los aspirantes. La ubicación de los jóvenes en una escuela no deseada representa, por un lado, la oportunidad de mantenerse dentro del sistema escolar y, por otro, da lugar a procesos de construcción de identidad escolar específicos.

En el presente capítulo analizo algunos aspectos de la construcción de identidad que realizan alumnos asignados a una escuela no deseada: el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS).² La investigación la realicé a través de un estudio de corte cualitativo con el que iden-

1. Profesor de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM; CE: rafa@servidor.unam.mx.

2. Esta escuela forma parte de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) y es parte de la oferta educativa de la SEP en el nivel de educación media superior.

tifiqué sus discursos acerca de los distintos sentidos que elaboraban en torno al hecho de ser estudiantes a lo largo de su trayectoria en el plantel. En este capítulo también destaco las posturas que adoptan los alumnos en torno a la imagen social del plantel y sus justificaciones para estudiar el bachillerato como la última opción que tienen para permanecer estudiando.

Como parte del marco de interpretación, me ubico en el campo de discusión desarrollado recientemente desde la psicología cultural, particularmente lo referido al análisis de la construcción de la identidad de las personas, así como sobre la toma de posturas en la vida cotidiana.

De acuerdo a lo anterior, a lo largo del trabajo analizo elementos de la construcción de identidad que, como alumnos, llevan a cabo los recién ingresados, desde que son asignados al plantel. Primero me enfoco a sus discursos acerca del lugar que creen ocupa el CETIS en el sistema educativo, así como las creencias que tienen en torno a la calidad de la escuela, su funcionamiento y su prestigio social. Después continúo con sus percepciones sobre la escuela, toda vez que empiezan a integrarse a la comunidad escolar, destacando las características y prácticas de la cultura local. Finalmente, analizo el valor que la escuela llega a tener para los alumnos en el proceso de escolarización y los diversos modos que tienen de resignificar la pertenencia a una escuela inicialmente no deseada.

Fundamentación teórica

El problema de la identidad se vincula con el campo de investigación de las ciencias sociales, orientado al análisis de las relaciones entre el individuo y la sociedad o el hombre y la cultura (Giménez, 1996). Los investigadores, dentro del terreno analítico que se ha denominado como psicología cultural, analizan la identidad, rechazando el carácter de «esencia» que se le ha atribuido a lo largo de su historia dentro de la psicología. Al respecto, Valsiner (1994) cuestiona los enfoques que adoptan definiciones estáticas de la personalidad y señala que, en los estudios sobre la construcción cultural de la identidad, la tendencia ha sido la de separar o fusionar el yo con el contexto general. Para este autor, la personalidad puede entenderse como un medio que el individuo tiene para relacionarse con su contexto y no como una finalidad en sí misma. De igual manera, Valsiner (*idem*) plantea que la identidad puede definirse como un proceso de participación de la persona en su propia vida. Como personas, siempre estamos en medio de un proceso de movimiento, dejando cosas atrás y moviéndonos hacia otras. El estudio de los procesos de identidad necesita tomar en cuenta tanto la dimensión afectiva, es decir, los sentimientos, así como la orientación hacia

lo que se quiere lograr en el mundo de las relaciones que existen entre las personas.

Bruner (1990), por su parte, aborda la cuestión de la identidad a partir de una noción del *yo* que implica, necesariamente, su búsqueda en las actividades prácticas de las personas en distintos contextos, acorde a los sistemas culturales en que funciona. Así, el *yo* no sólo es un producto personal, sino que está situado culturalmente, producido junto con otros en un conjunto de contextos sociales. En igual medida, para Dreier (1999) la identidad personal se refiere al sentimiento de pertenencia a prácticas particulares, con personas y en lugares particulares. Dicho sentimiento se desarrolla sobre el trasfondo de tomar parte en prácticas sociales y deriva en la posibilidad de configurar reflexiones como posturas personales, o configurar posturas en un proyecto de lo que uno representa y a donde pertenece. Así, para entender los procesos de identidad debemos pensar a los sujetos implicados en contextos locales de la práctica social en donde su participación define una postura personal en torno a su ubicación y posición en la estructura social de la práctica.

Sobre estas cuestiones encontramos que, para Wenger (2001), la identidad constituye un aspecto esencial de la teoría social del aprendizaje y también es inseparable de los aspectos relacionados con la práctica, la comunidad y el significado. Este autor utiliza el concepto de identidad para centrarse en la persona sin tomar el *yo* individual como punto de partida y señala que construir una identidad consiste en negociar los significados de nuestra experiencia en procesos de afiliación a comunidades sociales. El concepto de identidad actúa como un pivote entre lo social y lo individual, de modo que se pueda hablar de lo uno en función de lo otro. La perspectiva de análisis resultante no es individualista ni abstractamente institucional o social, sino que hace justicia a la experiencia de identidad vivida, al tiempo que reconoce su carácter social: es lo social, lo cultural, lo histórico con un rostro humano. Para Wenger (*idem*), formar parte de distintos contextos de práctica constituye la condición mínima necesaria para construir nuestras identidades, que adoptan una configuración específica acorde con el tipo de participación que despleguemos en ellos.

En el caso de mi investigación analizo algunos elementos de la identidad que construyen los adolescentes desde una perspectiva que exige entender que este proceso constructivo siempre tiene un carácter situado en una cultura colectiva, la cual comprende una diversidad de significados sociales compartidas, así como normas sociales y prácticas cotidianas integradas en un complejo heterogéneo. Además, implica el reconocimiento del papel activo de los adolescentes en dicho proceso constructivo. La escuela constituye uno de los ámbitos principales en el que las personas construyen

sus identidades a partir de su participación en las prácticas culturales locales a las que, simultáneamente, modifican con sus características y modos específicos de intervenir en ellas. Los estudiantes elaboran diversos significados en torno a la escuela que se vinculan estrechamente con los procesos de construcción de identidad, particularmente en los casos de ingreso a escuelas de prestigio o a escuelas de baja calidad.

El presente trabajo forma parte de un estudio etnográfico en el que me centré en analizar, entre otras cosas, aspectos de la identidad de estudiantes que participan en una comunidad escolar a la que consideran como no deseada, desconocida y de mala calidad.³ Para analizar lo anterior identifiqué en mi estudio los siguientes componentes:

- a) Las actitudes de los estudiantes en torno al hecho de formar parte del plantel al que fueron asignados como resultado del examen único de admisión, así como las creencias en torno a este tipo de escuelas de bachillerato antes de su integración a esta comunidad educativa.
- b) Las significaciones en torno a la imagen social del CETIS que mis informantes elaboraron a partir de que llegaron al plantel y se fueron familiarizando con lo que se les ofrecía.
- c) Las significaciones diversas que en torno a la importancia de la escolarización elaboraron los alumnos y que constituyen uno de los sentidos específicos mayormente preponderantes, no solamente por el hecho de haber llegado al CETIS sino por sus acciones durante su trayectoria escolar.
- d) Las significaciones que los estudiantes elaboraron a partir de su participación en el curso de inducción que es la actividad académica inicial que ofrece este sistema de bachillerato para todos los alumnos de nuevo ingreso. Dicho curso implica, de alguna manera, el esfuerzo de la escuela por fomentar la integración de los alumnos a la comunidad escolar y tiene sus efectos tanto en la transición que los alumnos realizan entre la secundaria y el bachillerato, como en el inicio de la elaboración de nuevas formas de verse como alumnos del CETIS.

La investigación la realicé en un CETIS ubicado en una colonia popular de la Delegación Gustavo A. Madero, en el oriente de la Ciudad de México. Como población elegí a estudiantes de diferentes generaciones del turno vespertino pertenecientes a diversas especialidades técnicas que ofrece el plantel. Realicé entrevistas en profundidad a seis estudiantes cuyas edades fluctuaron entre los 18 y los 26 años y que llegaron al CETIS no

3. El presente trabajo abarca una parte de los temas desarrollados en la tesis de maestría bajo mi autoría (Palacios 2001).

como resultado de haber participado en el examen nacional de ingreso al nivel medio superior (EXANI), sino porque eligieron esta modalidad educativa al no tener otra alternativa. Por otro lado, entrevisté a estudiantes de las carreras de administración y de diseño arquitectónico que ingresaron como parte de las generaciones posteriores a 1997. Estos alumnos sí participaron en el EXANI. Por último, también consideré los textos que elaboraron estudiantes de un grupo de la carrera de administración de primer ingreso en 1997, acerca de su incorporación a la comunidad estudiantil del CETIS.⁴ En ese sentido, traté de abarcar alumnos de distintas generaciones: los que llegaron al sistema CETIS en un tiempo en el que todavía no se asignaba a los alumnos como resultado del EXANI, los alumnos que sí participaron en dicho examen y que se encontraban en semestres intermedios y avanzados y los alumnos que recién habían ingresado al CETIS en el momento en que realicé la investigación de campo.

¿Quiénes llegan al CETIS?

La conformación de la comunidad estudiantil del plantel adoptó un patrón de regularidad desde finales de la década de los ochenta hasta 1997 que nos ayuda a identificar algunos elementos fundamentales para su caracterización.⁵ Un elemento importante para comprender las peculiaridades de la composición de la matrícula del CETIS en este periodo reside en la organización del proceso de selección estudiantil de nuevo ingreso. Antes de 1997 la DGTI efectuaba su proceso de admisión una vez que la UNAM y el IPN habían dado a conocer los resultados de sus respectivos concursos de selección. Lo anterior ayuda a entender, por una parte, que los estudiantes que llegaban al CETIS eran considerados como «rechazados» de las escuelas antes mencionadas y, por otra, que una porción considerable de aspirantes a ingresar al CETIS que no había sido seleccionada por las instituciones antes citadas visualizó al plantel como la última oportunidad de no quedarse sin escuela. Los testimonios de nuestros informantes pertenecientes a generaciones previas (1991-1996) a la era del EXANI lo expresan así:

4. En el momento de la investigación desarrollaba mis actividades profesionales como psicólogo en la Oficina de Orientación Educativa, además de impartir la materia de Comunicación y Relaciones Humanas en el primer semestre al grupo de Administración en estudio.

5. Año en que la Comisión Metropolitana para el Ingreso a Escuelas de Nivel Medio Superior instauró el EXANI para todos los aspirantes a ingresar a escuelas públicas del nivel medio superior en la Ciudad de México y zona metropolitana, con lo que supuestamente se terminaría el problema de los «alumnos rechazados».

Fui rechazada del CCH y no tuve otro remedio que venir a esta escuela. (Angélica, que ingresó en 1991 a la carrera de informática administrativa, a la edad de 17 años).

Me rechazaron de la prepa por salir con bajo promedio de la secundaria. (Israel, que llegó al CETIS en 1994 a la carrera de administración, a la edad de 27 años.)

Al salir de la secundaria fui rechazada del Poli y estudié computación un año en una escuela particular y después me metí al CETIS. (Santalucía, que ingresó a la carrera de construcción en 1995, a la edad de 18 años, siendo madre soltera.)

Los alumnos de esta generación rememoraron su ingreso al CETIS no como una opción deseada, sino como resultado del rechazo que tuvieron en otras opciones educativas. Es curioso ver que los alumnos no dijeron que «no habían obtenido un lugar» en otra escuela, sino que fueron «rechazados», lo cual significa que aunque reconocieron que fue por sus bajas calificaciones, de todos modos lo vivenciaron como el hecho de ser un alumno no deseado por escuelas que ellos percibían como de mayor calidad educativa.

En las descripciones de los informantes que se ubican en un período comprendido entre 1990 y 1996 podemos destacar el amplio rango de edad (15 a 27 años) de los estudiantes al ingresar al CETIS; hecho que cobra su significación, por un lado, como una expresión de la política de las autoridades del plantel de dar cabida a la mayor cantidad de estudiantes, sin distinción alguna y, por otro, en la dinámica de las relaciones interpersonales que se producen en la diversidad de prácticas culturales que han conformado la dinámica de la vida escolar en el CETIS, lo cual analizo más adelante.

Otra característica importante en la composición del estudiantado se refiere a los antecedentes escolares de algunos estudiantes que habían tenido experiencia escolar en otro plantel de nivel de bachillerato y que en las descripciones de nuestros informantes es posible identificar una mirada comparativa entre su experiencia escolar anterior y su vivencia estudiantil en el CETIS. Los informantes lo narraron de la manera siguiente:

Antes de entrar aquí, estuve en una escuela particular de la que salí por motivos económicos. También estuve en una vocacional del poli de la que me salí por el ambiente negativo para el estudio, por el porrismo tan fuerte que había. (Martha, que ingresó en 1996 a la edad de 16 años a la carrera de informática administrativa, a partir del tercer semestre.)

Fui alumno del politécnico, pero no terminé la vocacional por motivos económicos. (Arturo, que ingresó en 1992, a la edad de 22 años, a la carrera de informática administrativa).

Cabe mencionar que las diferencias de edad y la experiencia escolar que muchos de los alumnos ya tenían jugaron un papel importante en la

conformación de algunos elementos de la cultura escolar, ya que se produjeron prácticas sociales en las que se dieron determinadas relaciones jerárquicas entre los estudiantes. Uno de los informantes lo describe así:

A los más chavos les hacíamos maldades, los albureábamos, les hacíamos ver su suerte. (Arturo, que ingresó en 1992, a la edad de 22 años, a la carrera de informática administrativa y que en 1997 ingresó a la planta docente del plantel.)

En el otro extremo, las relaciones de solidaridad y compañerismo se producían en situaciones adversas:

Cuando venían los porros a atacarnos, a los primeros que protegíamos era a los más chavos y a las chavas. (Israel, que ingresó en 1994 a la carrera de administración, a la edad de 27 años.)

La caracterización del estudiante del CETIS como «rechazado» se mantuvo hasta la instauración del EXANI; no obstante, pude observar en mi investigación que el sentido de devaluación de sí mismo, en tanto que alumno, prevalecía en las generaciones actuales y se sustentaba en la creencia de que la asignación de escuelas se otorga principalmente por méritos escolares. En las narraciones de mis informantes encontré una interpretación en torno al ser rechazado que está centrada en su aprovechamiento escolar previo:

Mi primera opción era la prepa 3, la segunda era la prepa nueve, la tercera opción el CCH Vallejo y el CETIS era la opción 13 y me tocó porque tenía mi certificado (de secundaria) con 7 y ya nos habían dicho que a los buenos estudiantes les iban a dar la escuela que querían. (Federico, que ingresó a la carrera de administración, a la edad de 15 años en 1997).

La conformación de la planta estudiantil del CETIS, a partir de este período del EXANI, se ha integrado con aspirantes a bachillerato que, en su mayoría, no han elegido el plantel como una de sus primeras preferencias y, en algunos casos, ni siquiera sabían de su existencia. Lo anterior es comprensible si atendemos a la preferencia de los egresados de secundaria en la Ciudad de México y en la zona metropolitana, quienes buscan cursar sus estudios de bachillerato en las principales instituciones públicas de educación superior del país: la UNAM y el IPN. Las opciones públicas de bachillerato que constituye la oferta educativa de la SEP en este nivel no tienen la preferencia principal de los aspirantes a bachillerato, por lo que su asignación a cualquiera de estas opciones (entre ellas los CETIS) no es inicialmente satisfactoria ni motivante, al grado de manifestar su rechazo al plantel asignado. En los textos podemos destacar las percepciones siguientes:

La verdad es que no era (el CETIS) de mi agrado totalmente porque yo quería ser alumna de una preparatoria de la UNAM en el turno matutino. (Leslie, de 17 años al entrar al C-56, a la carrera de administración, en 1997.)

La mayoría de los alumnos que ingresaron al plantel lo hicieron como producto de la política de asignación de lugares disponibles en función de las variables significantes en el concurso de selección, a saber: el promedio de secundaria y el resultado en el examen único. Pero aunque ahora ya no puede decirse que las generaciones actuales del CETIS son «rechazados», en los textos de nuestros informantes todavía podemos identificar una actitud de minusvaloración de sí mismos por haber sido asignados a esta escuela.

Otro de los elementos significativos en esta nueva era del examen único se refiere a la tendencia a la homogeneización de la población estudiantil, teniendo un rango de 14 a 16 años de edad al ingreso al CETIS, que contrasta significativamente con el rango amplio que caracterizaba a la comunidad estudiantil desde la apertura del plantel. La importancia de lo anterior reside en la emergencia de una cultura local juvenil constituida por prácticas de socialización orientadas a una población estudiantil predominantemente menor de 17 años.

¿Cuál es la imagen social del CETIS?

Una de las creencias de mayor difusión en torno a las escuelas de bachillerato en nuestro contexto se refiere a la baja calidad de la oferta educativa de la SEP, donde se incluyen los planteles del Colegio de Bachilleres, CONALEP, los CETIS y CBTIS. Dicha creencia aparece como una constante en nuestros informantes antes de integrarse a la comunidad de la escuela e, incluso, antes de conocer sus instalaciones. Esta visión del plantel se expresa en los discursos y textos de mis informantes:

Quando llegas, te dicen que no, que es una porquería, que es un asco, que es de lo peor. (Gustavo, que ingresó a la carrera de construcción en 1994.)

Realmente a un CETIS no quería yo entrar porque hablaban mal de los CETIS, dicen que tienen un historial académico muy bajo, los profesores permiten muchas cosas a los alumnos. (Martha, que ingresó a la carrera de informática administrativa en 1996.)

Pues al principio existía un cierto rechazo mío hacia la escuela. Pues el concepto que yo tenía hacia la escuela era el de una mala escuela. Como tipo «Nopalep» (CONALEP). Me sentía mal porque yo sabía que me asignaron esta escuela por la mala calificación en el examen de selección. (Iván, de 16 años al ingresar al C-56, a la carrera de administración en 1997.)

Esta percepción negativa del CETIS, en gran medida cimentada en la pérdida de valor y calidad de la educación técnica y en los modos particulares de conformación de la matrícula escolar del plantel, prevalece en los estudiantes de las generaciones de la era del examen único, pese a que el CE-

TIS adoptó un carácter de estudios generales, preparatorio para el ingreso a estudios superiores. Además, la significación personal que trae consigo formar parte de una escuela no deseada tiene un impacto emocional negativo:

Me dio tristeza saber que me había tocado el CETIS. (Alejandra, de 15 años al ingresar a administración, en 1996.)

Para ser sincera, cuando me enteré que me había quedado en el CETIS me sentí un poco decepcionada de mí misma. A mí me habían dicho que el CETIS no era una buena escuela, que casi no tenían oportunidades los que estudiaban un bachillerato tecnológico. (Ruth, de 16 años al ingresar a informática administrativa, en 1994.)

Los textos expresan no solamente una valoración negativa del plantel sino también un juicio negativo de sí mismos. Pertenecer al CETIS se asume en forma de resignación, al no haber tenido acceso a la escuela de su preferencia y, de algún modo, la imagen de minusvaloración del plantel se hace extensiva a ellos mismos, al conocer los mecanismos y criterios de asignación de lugares en el proceso de selección del examen único.

¿Cómo encontraron al CETIS?

Hasta aquí hemos destacado las condiciones bajo las cuales se ha conformado la matrícula en el CETIS durante los últimos nueve años y las significaciones sociales del ser estudiante de plantel en el momento en que los alumnos saben que se integrarán a dicha comunidad. El enfrentamiento inicial con su realidad educativa por parte de los alumnos que ingresaron antes de la era del examen único lo narran de esta manera:

No me causó simpatía por el lugar en que se encontraba. Tenía la impresión de que era una escuela muy descuidada. (Luis, que ingresó a la carrera de construcción en 1993.)

Llegué buscando las áreas deportivas; como no las encontré, me deprimí mucho. (Nasheli, que ingresó al CETIS en 1995, a la carrera de administración.)

La mirada valorativa negativa de la estructura física del plantel parecía confirmar sus expectativas acerca de la escuela a la que llegaron. Además, la visión valorativa no se acota al espacio escolar (en sus descripciones, resaltan lo sucio de los patios y salones, los baños de hombres y mujeres, en un estado antihigiénico), sino que también apunta hacia el entorno en que se ubica el plantel: en una colonia popular donde la basura se acumula a unos 20 metros de la entrada del plantel y el canal de aguas negras. Aunado a lo anterior, la visualización del ambiente escolar en el momento inicial de su incorporación al CETIS lo describen de la siguiente manera:

Desde que entré realmente ha ocurrido un fenómeno que me supongo que ha de ocurrir en todos lados: el ambiente, el relajo, el despapaye siempre jala mucho a la gente, a todos y todos nos vamos más por el relajo que por otras cosas. (Israel ingresó en 1994 a la carrera de administración, a la edad de 27 años.)

Entré a esta escuela y vi que son muy revoltosos. Yo estuve en un tiempo en el grupo del porrismo en vocacional 12. Cuando vi el porrismo de aquí sentí que no era porrismo, sentí que eran niños jugando porque el porrismo de allá de la vocacional 12 es muy fuerte. (Martha, que ingresó a la carrera de informática administrativa en 1996.)

Al ingresar a esta escuela tuve un cierto desencanto, tal vez por el choque cultural por la diferencia que hay entre las personas que somos de provincia y la juventud aquí en el Distrito. (Nasheli, que ingresó al CETIS en 1995, a la carrera de administración.)

La «atmósfera de relajo», que destacan en su campo de visibilidad, aparece como el rasgo más significativo del ambiente escolar en las narraciones de los informantes. Generalizar el relajo como rasgo característico del plantel adopta una actitud de justificación del rechazo de la escuela en el discurso de los informantes. Simultáneamente, el relajo adopta una valoración negativa del ambiente escolar, como elemento perturbador del orden institucional.

La presencia y actuación de grupos estudiantiles llamados «porros» es otro de los elementos significativos en las narraciones de los informantes sobre sus impresiones iniciales del CETIS. De nueva cuenta, en los relatos de los informantes que han tenido una experiencia escolar en este nivel, la presencia de porros se asume como un componente de este tipo de escuelas, no solamente como parte del ambiente estudiantil, sino también como elementos constitutivos del plantel mismo. La mirada comparativa de estos alumnos les permite establecer un juicio valorativo en la percepción inicial del ambiente de la escuela y de los propios estudiantes. La diferencia entre una escuela del Instituto Politécnico Nacional y el CETIS, a la luz de la vivencia y participación en un grupo, se pone de manifiesto en las características particulares de las organizaciones estudiantiles y de sus modos de funcionamiento.

Por otro lado, el uso del término «choque cultural» para describir las diferencias percibidas entre los estudiantes de la provincia y de la ciudad fue utilizado por la alumna a lo largo de su narración, para señalar las particularidades que diferencian a los grupos estudiantiles, las prácticas que se producen en los distintos ámbitos escolares y, fundamentalmente, los modos de construcción identitaria estudiantil que, según la chica, caracterizan a dichos ámbitos.

En la impresión inicial del CETIS, la percepción de los estudiantes adopta las características siguientes:

Entro otra vez a la escuela queriendo terminar la escuela, por la necesidad, porque sé qué tan importante es terminar la escuela, y se encuentra uno con los chamacos, como en mi época, como yo, ¡que les vale gorro!, que no hacen ni madres!, ¡puro pinche relajo! (Israel, que ingresó al CETIS a la edad de 27 años, a la carrera de administración.)

Yo creo que es igual con todos los estudiantes, aquí en este CETIS, en otro CETIS, en Bachilleres, en prepa, en vocacional, en CCH y en todas las escuelas es el mismo fenómeno. Dos o tres que sí estudian y cinco o seis que se jalan a los que sí estudian, otros tantos más que son los borregos y los que son desmadrosos. (Jacobo, de 22 años, que ingresó en 1994 a diseño arquitectónico.)

Uno de los aspectos más significativos que destacan en los alumnos de mayor edad se refiere a la caracterización de los estudiantes más jóvenes como «adolescentes», como personas sin conciencia de la importancia de la escuela y cuya motivación principal reside en echar relajo. La identificación con sus compañeros adopta un tono comprensivo y justificatorio que encuentra la explicación de su comportamiento en «la edad». Simultáneamente, la actitud de rechazo a «ese modo de ser» en la escuela evidencia las diferencias de edad y de comportamiento en los estudiantes. No obstante, en la caracterización inicial de nuestros informantes se elabora un cuadro de la población, en donde destaca la tendencia dominante de los estudiantes proclives a echar relajo, pero también aparece la presencia, aunque mínima, de adolescentes que asumen el estudio y el cumplimiento con los compromisos escolares.

El intento de generalizar este cuadro a «todas las escuelas» y de explicar el comportamiento de los jóvenes en función de su edad es un elemento significativo en el discurso de los informantes, que si bien se fundamenta en su experiencia personal, también adopta un tono de minimización de las diferencias que nos impide, en este momento, penetrar en las particularidades de la cultura local en donde se producen los diversos modos de ser estudiante del CETIS.

El curso de inducción

La importancia del curso de inducción en la conformación de la identidad estudiantil reside en la puesta en práctica de una estrategia institucional, orientada hacia el convencimiento de los estudiantes de nuevo ingreso, de que el plantel representa una buena oportunidad para continuar estudiando. Se ofrece la idea de que el plantel es una escuela que brinda capacitación para el trabajo, al mismo tiempo que es propedéutica, cuyos estudios son válidos para ingresar a nivel de licenciatura. Además, también se les

dice a los alumnos que se les brindará apoyo para homogeneizar su nivel académico en el ciclo de bachillerato (en el campo de las matemáticas y de las habilidades de expresión escrita y comprensión de lectura), lo cual implica que, desde este curso, se posibilita el establecimiento de relaciones entre los propios estudiantes y con los docentes del plantel.

El curso de inducción dura dos semanas y en ese tiempo los estudiantes conocen no solamente la infraestructura del plantel así como la normatividad escolar, sino que también se busca generar en ellos una noción de pertenencia a la escuela, no basada en este momento en las relaciones con los amigos, sino en las ideas que son transmitidas en torno al valor del CETIS como opción educativa. En este período, la figura del profesor y del prefecto cobran una importancia significativa, en virtud de que su trabajo encarna la estrategia institucional y adoptan las figuras de autoridad que da respuesta a las inquietudes de los estudiantes de nuevo ingreso. Mediante esta estrategia se enfrentan los temores iniciales así como el rechazo al CETIS, se busca que las expectativas y desencantos de los alumnos de nuevo ingreso sean reelaborados en las aulas y en los patios, dando lugar a un proceso de reconstrucción de la identidad estudiantil.

Con el inicio de las actividades escolares y el conocimiento de los compañeros se inaugura el proceso de convencimiento que, simultáneamente, constituye el inicio del proceso de construcción de una postura en una transición de un contexto local. Es importante señalar que en este período los estudiantes son ya participantes de dicha comunidad estudiantil. Durante el curso de inducción no solamente se inicia el establecimiento de relaciones entre los estudiantes de nuevo ingreso, sino que la participación de los docentes que imparten el curso también se orienta a disipar dudas en torno al funcionamiento y las bondades del plantel, sobre las ventajas de la educación técnica y hacia el convencimiento de que la escuela es una buena opción para seguir estudiando. Como resultado de este momento inicial, los alumnos de los primeros semestres empiezan a hablar del plantel en un tono distinto:

Al principio fue algo triste porque yo no quería esta escuela, pero ahora mi opinión es otra. Ahorita me siento bien, por ahí dicen que la escuela la hace el alumno. (Federico, de 15 años al ingresar a la carrera de administración, en 1997.)

En este proceso de cambio de percepción que los alumnos van elaborando desde su llegada a la escuela, inicialmente pueden tener una postura crítica que conlleva un rechazo del plantel por su ubicación geográfica, sus dimensiones o por la forma de organización de la disciplina, como por ejemplo comenta una alumna:

[la escuela] Está muy, pero muy chica y faltan muchas cosas como unas canchas para jugar. Nos tratan como en la secundaria y ya no somos unas niñas para que nos anden regañando los prefectos. (Alejandra, de 15 años al ingresar a la carrera de administración en 1997.)

A otra mirada en la que los alumnos valoran positivamente lo que la escuela tiene y su ubicación en ella:

Llevo muy poco tiempo y me siento como si fuera mi segundo hogar. Me gusta esta escuela; pero la verdad, me gustaría estar en otra aunque me siento a gusto aquí. (Berenice, de 15 años al ingresar a la carrera de administración en 1997.)

Por otro lado, en el discurso de los estudiantes es posible observar el entrecruzamiento de elementos de la cultura colectiva juvenil con los elementos de cultura personal que van delineando la toma de postura personal:

Cuando empecé a conocer a mis compañeros del curso (de inducción) fue padrísimo, son personas sencillas, buena onda y, sobre todo, saben ser compañeros. También me gusta (la escuela) porque aquí hay un ambiente muy padre, muy alegre, muy reventado, tanto con mis compañeros como con algunos maestros. (Yocelyn, de 15 años al ingresar a la carrera de administración en 1997.)

El inicio formal de los cursos también implica el inicio de la participación de los estudiantes de nuevo ingreso en las diversas expresiones de la cultura juvenil local (establecimiento de relaciones de amistad y de noviazgo, compartir gustos musicales, actividades deportivas, sociales y recreativas), lo cual ayuda a disipar algunos de sus temores y resistencias para integrarse a la comunidad educativa. Sin embargo, dos meses después del curso de inducción pude observar que las percepciones de los alumnos en torno a la escuela no eran homogéneas y que, más bien, podían identificarse posturas extremas acerca del hecho de ser estudiante del CETIS. En un extremo:

Para mí no es nada, como ser alumno en cualquiera de las muchas escuelas de este nivel. No es un orgullo porque no es lo que pensaba. (Federico, de 15 años al ingresar a la carrera de administración, en 1997.)

El comentario de este alumno implica ya un ajuste al ambiente de la escuela, pero continúa teniendo una valoración negativa de la misma. Podemos pensar que no se ha logrado una identificación positiva con la opción educativa. Pero en el otro extremo tenemos los casos de alumnos que sí logran ajustarse y validar la escuela como una opción atractiva en sus vidas:

Es algo muy padre que no se puede explicar. He encontrado lo que quería. Amo la escuela donde asisto. (Alejandra, de 15 años al ingresar a la carrera de administración en 1997.)

La importancia de continuar estudiando para los alumnos del CETIS

Además de indagar cómo se sentían al ingresar en una escuela no deseada, tuve el interés por conocer qué significados manejaban los alumnos en torno a la escuela y si acaso el hecho de estar en el CETIS influía en algo esas valoraciones. En los comentarios de los alumnos de mayor edad sobre la importancia de la educación encontré que la escuela aparecía de manera recurrente como medio de ascenso social y de fuente del desarrollo personal:

Si no termino la escuela no puedo ascender a otro puesto, no puedo ganar más dinero. (Jacobo, de 22 años, que ingresó en 1994 a diseño arquitectónico.)

La escuela es la mejor inversión a largo plazo que nos puede rendir a futuro, porque es lo que mejor nos puede dar posición. (Israel que ingresó al CETIS a la edad de 27 años a la carrera de administración.)

Si bien es cierto que el discurso sobre la importancia de la escuela está presente en la mayoría de mis informantes, es necesario que maticemos el sentido particular que le asignan a partir de su contexto específico. Así, los estudiantes que tuvieron otras experiencias escolares en diferentes planteles de nivel medio superior dijeron que el CETIS era su última oportunidad para estudiar:

Uno se da cuenta después de que deja la escuela, se pone a trabajar y se da cuenta de que sin la escuela uno no es nada. (Israel, que ingresó al CETIS a la edad de 27 años, a la carrera de administración.)

En el caso de estudiantes que tienen la mira en los estudios superiores, adoptan una postura práctica acerca de la importancia de la «certificación» de la escuela:

Te pones a pensar: Bueno ¿qué he hecho en mi vida? Y piensas en sacar el papel de aquí porque has dejado 3 años de tu vida que sería injusto que no sacaras un papel, que vieras que tu generación se va y tú te quedarás por dos o tres materias. (Gustavo, que ingresó a la carrera de construcción en 1994).

La racionalidad pragmática constituye otra de las significaciones de mis informantes, que se expresa del modo siguiente:

Elegí el CETIS porque era la escuela que quedaba más cerca de mi casa, ya que en la mañana salía a mi trabajo y al salir la escuela estaba de paso y ya no perdía más tiempo. (Jacobo, de 22 años, que ingresó en 1994 a diseño arquitectónico).

De acuerdo a estos comentarios, puedo señalar que para los alumnos de mayor edad que retomaron sus estudios, el CETIS representaba en sus vi-

das quizá una última oportunidad de concluir el nivel medio superior, un medio de superación y de conseguir una certificación escolar que les permitiera un mejor empleo, además de la posibilidad de ajustar horarios respecto de sus centros de trabajo. Para estos alumnos, el CETIS era una opción válida en el conjunto de experiencias que ya habían tenido con otras opciones educativas.

Con los alumnos de menor edad pude identificar otros matices en las valoraciones que hacían de la escuela y del hecho de continuar estudiando. Como maestro de la materia de comunicación y relaciones humanas les pedí a un grupo de la carrera de administración (que ingresaron ya en el tiempo del examen único) que contestaran por escrito a la pregunta de qué representaba para ellos ser estudiante del CETIS. En un primer acercamiento a sus textos identifiqué los significados que manejaban en torno al hecho de ser estudiantes, hecho que no quedaba restringido por su ubicación como alumnos del CETIS, sino como alumnos en general:

Lo importante no es ser de cualquier institución sino ser estudiante. (Federico, de 15 años al ingresar en 1997 a la carrera de administración.)

Así, la importancia misma de estudiar se valora por encima del prestigio del CETIS al que se asiste y del hecho de que sea una escuela no preferida. Manifiesta también la voluntad de estudio de los estudiantes de nuevo ingreso y define una toma de postura personal con una orientación a futuro:

Ser estudiante es lo más bonito porque así aprendes a ser mejor y seguir adelante. (Alejandra, de 15 años al ingresar, en 1997, a la carrera de administración.)

Los alumnos también hablaron de que seguir estudiando en el CETIS implicaba una «oportunidad de seguir estudiando», sobre todo al darse cuenta de lo que pasaba entre sus amigos y conocidos de la colonia donde viven, que ni siquiera tuvieron un lugar en alguna opción de bachillerato:

Gracias a Dios que sí pude quedarme en una escuela, ya que a muchos no les tocó ni siquiera lugar y aunque no me haya tocado lo que yo quería, pues seguir adelante y ser lo mejor en esta escuela, ya que tuve la oportunidad. (Beni, con 15 años al ingresar a la carrera de administración.)

Por otra parte, ser estudiante aparece como una significación social que implica, al menos en el plano del discurso, un compromiso asumido por los adolescentes con sus padres, quienes les han brindado una oportunidad que no deben desaprovechar:

Yo ya no quería estudiar y mi mamá me dijo que lo intentara y me apunté aquí. Ser estudiante del CETIS es adquirir mis conocimientos para ser una chava inteligente y aunque yo no hubiera querido esta escuela, ya para

mí significa algo muy importante porque, quiera o no, es la escuela adonde mis padres me mandaron y pienso echarle muchísimas ganas porque no pienso defraudar a mis padres. (Sandra, de 15 años al ingresar a la carrera de administración.)

La apropiación de las expectativas paternas es una parte importante de la noción de sí mismos que tienen como alumnos y, a partir de ella, se visualiza a la escuela como un elemento indispensable en donde el proyecto de vida personal representa una etapa más en la que está presente el futuro como una dimensión significativa, tal y como expresó la misma alumna:

Es otra etapa más difícil que tenemos que superar, voy a aprender muchas cosas, me voy a desarrollar como persona, tanto física como mentalmente. (Sandra, de 15 años al ingresar a la carrera de administración.)

Discusión final

La figura del «rechazado», que constituye una de las identidades principales que han caracterizado al estudiante del CETIS a lo largo de su historia, puede ser comprendida, en alguna medida, si analizamos históricamente el proceso de crecimiento de la demanda de acceso a la educación media superior que se produjo a finales de la década de los años setenta y que dio lugar al movimiento social denominado de «rechazados», conformado por aquellos aspirantes a ingresar al nivel de bachillerato que no eran absorbidos por la UNAM y el IPN. Es en este contexto en el que el gobierno ofertó otras opciones educativas, como lo fueron las escuelas de educación tecnológica, y con ello se negó a favorecer el crecimiento de la matrícula de las instituciones de nivel medio superior que ya existían. Al respecto, Weiss y Bernal (1982) y Bracho (1991) analizaron el papel que estaba jugando la política de educación tecnológica orientada hacia la modalidad terminal en la regulación del crecimiento de la educación universitaria. Podemos plantear que la emergencia del movimiento de rechazados de la UNAM y el IPN se fincaba, por un lado, en la resistencia a aceptar las opciones técnicas terminales que cerraba las posibilidades a los alumnos de continuar sus estudios en el nivel superior; aunado a la creencia, por otro lado, de que la oferta escolar de la SEP no podía compararse en modo alguno con las opciones de la UNAM y el IPN.

Los modos de identificación de los estudiantes de las opciones técnicas en forma peyorativa (ser del Nopalep, del Vasiquieres) expresan, en cierto sentido, no solamente el rechazo de los aspirantes a las modalidades educativas no incorporadas a los sistemas universitarios de la UNAM y del IPN sino, principalmente, el tipo de identidad que se ha construido socialmente

en torno a los estudiantes de las escuelas alternativas. Así, ser un alumno del CETIS ha implicado un significado de marginalidad y de rechazo en el conjunto de la oferta de la SEP en este nivel, como lo expresan las narraciones de nuestros informantes, que vivieron la experiencia escolar en la década de los años ochenta y principios de los noventa.

Es posible que las protestas de los alumnos rechazados por la UNAM y el IPN también fueran consideradas por los alumnos que sí fueron aceptados y se diera lugar a estrategias de presión por parte de grupos estudiantiles y de sus padres, hasta asumir la situación como parte de los problemas políticos que se registraron en la década de los años noventa en el sistema público universitario. Esto pudo jugar un papel importante en la decisión del gobierno de instaurar el examen único de admisión al nivel medio superior en 1997, con lo cual se justificaría la ubicación de los alumnos en distintas ofertas educativas dadas las calificaciones obtenidas. Pero los comentarios de los alumnos siguieron expresando una visión de sí mismos como alumnos «rechazados» que no tuvieron otra opción más que ingresar al CETIS.

Según Ibarrola (1990), con la instauración del examen único ya no se podría hablar de «rechazados». Sin embargo, lo real fue que los aspirantes a ingresar al nivel medio superior mantuvieron la preferencia por las escuelas de la UNAM y el IPN y el rechazo a las opciones técnicas que las distintas administraciones gubernamentales han insistido en fortalecer. Es en este contexto en el que, al tomar como objeto de análisis las narraciones de los estudiantes, es posible identificar sus voces como «resistencias» a las marginaciones y discriminaciones que oculta el discurso oficial y legitimador de las políticas educativas. En nuestro caso, lo anterior se refiere a que supuestamente el lugar que se le asigna a un aspirante de educación media superior depende de sus méritos escolares, pero en realidad se ocultan las diferencias existentes en las condiciones materiales de estudio, que tienen las distintas opciones educativas a las que acceden los aspirantes.

Llegar al CETIS en el contexto antes descrito se traduce en actitudes de reserva y de aceptación forzada por llegar a un ámbito escolar no deseado. Al respecto, Fraser *et al* (1997) señalan que los alumnos que son marginados, ya sea por su mala conducta o su bajo desempeño, pueden apropiarse o no de ese «destino», que parece negro. El éxito o el fracaso de sus reacciones dependen del sentido que el alumno construya sobre sí mismo y de lo que le rodea y de sus estrategias de adaptación, que utiliza para aceptar, modificar o resistir las identidades institucionales que están disponibles para él. Trabajar la identidad es muy significativo cuando la gente es objeto de atributos que la desacreditan. Ese trabajo puede ser diferente, dependiendo de si alguien acepta ser denigrado, estigmatizado o es alguien que se resiste. Llegar al CETIS constituye, según nuestros informantes, un recono-

cimiento de que se es parte de una institución no solamente no deseada, sino desconocida y de bajo prestigio social.

¿Cómo entender la presencia y permanencia de estudiantes que llegaron a un plantel no deseado? En las narraciones podemos visualizar diversos significados a la escolarización que se vinculan con la situación particular de los actores en el momento de vivir la experiencia del CETIS. La preparación para el trabajo representaba una de las principales motivaciones de aquellas generaciones en los años ochenta, que veían la escuela como un ciclo terminal para su incorporación al mercado de trabajo, dadas las dificultades de continuar estudios superiores, principalmente por motivos económicos. Aunado a lo anterior, para los estudiantes que ya desempeñaban alguna actividad laboral, la escuela representaba un papel de certificación para el trabajo, un medio para asegurar cierta estabilidad laboral o, en su caso, una posibilidad de mejoramiento en el propio empleo.

A diferencia de lo anterior, los textos de mis informantes dan testimonio de que el plantel ha adoptado el carácter de escuela de paso, principalmente para las generaciones de los años noventa, quienes tienen en perspectiva la continuación de los estudios de licenciatura y, por ello, es comprensible la aceptación de una opción escolar no deseada como el CETIS, o, como lo plantea Cornejo (1987) en su estudio con estudiantes de bachillerato de la UNAM, como alumnos que visualizaban este nivel escolar como «trago amargo a la licenciatura, siendo ésta última la escuela prometida».

Por otro lado, las elaboraciones de mis informantes representan una muestra de que el carácter propedéutico de la escuela se ha fortalecido a partir de la instauración de la era del examen único y, quizás por ello, sea comprensible que el compromiso establecido con los padres por estudiar para prepararse para la vida aparece como otra de las significaciones que dieron sentido a su estancia en el plantel. Este tipo de significación también se encuentra en otros niveles escolares y en otros contextos culturales. Así, por ejemplo, Suárez-Orozco (1987), en su estudio con inmigrantes centroamericanos hacia Estados Unidos, analizó el por qué los alumnos permanecían en la escuela a pesar de las condiciones adversas que rodeaban su proceso de escolarización. Los padres en esta investigación señalaron que la escolarización fue un medio muy significativo para lograr movilidad y estatus social y las oportunidades abiertas a sus hijos en el país al que arribaron fueron vistas en contraste a sus propias experiencias en Centroamérica, para convertirse en alguien a través de la escuela.

Los planteamientos antes expuestos tienen consistencia con el estudio de Levinson (1996), en el que los estudiantes de una secundaria mexicana veían la escuela como una posibilidad de «ser alguien en la vida». Este autor

analizó la construcción de una identidad escolarizada en estudiantes de secundaria a partir de la apropiación de los discursos de igualdad que se construyen en el espacio escolar y es en el mismo proceso de escolarización donde asume o rechaza una identidad escolar.

Lo anterior me permite afirmar que la participación en las prácticas del CETIS, por ejemplo en el curso de inducción, supone el inicio de la elaboración de una identidad escolarizada a la vez que un momento significativo en el que se ponen en juego las posturas iniciales de los alumnos y sus significados en torno al plantel. En sus relatos, los alumnos dieron cuenta de aspectos del proceso que vivenciaron para la construcción de su identidad como alumnos del CETIS y en donde se enfrentaron a las estrategias de persuasión y convencimiento que la institución pone en práctica a partir del curso de inducción. En este curso no sólo se ofrece un programa intensivo de regularización en matemáticas y en lectura y redacción, con la intención supuesta de atenuar las deficiencias académicas de los alumnos en estas áreas, sino que también se desarrolla una labor de difusión de las características particulares del plantel, así como de las bondades de ser estudiante de este subsistema tecnológico.

Mi experiencia personal como docente en el curso de inducción me permite afirmar que el profesor que participa en estas actividades enfrenta una diversidad de actitudes de los estudiantes de nuevo ingreso, entre las que predominan la desconfianza, la desesperanza y la resignación. Así, nosotros, como maestros, recibimos sus significados sobre la escuela y, en alguna medida, debemos responder a las múltiples interrogantes: sobre el plantel y sus instalaciones deterioradas, del tipo de escuela que es, si sus estudios son válidos para la UNAM y el IPN, del entorno social, su ubicación cerca del canal de aguas negras y dentro de una colonia popular, entre otras.

Con el inicio de las actividades escolares y el conocimiento de los compañeros, los alumnos participan en un proceso de convencimiento de sí mismos, a través del cual van elaborando una postura personal que puede expresar su cada vez mayor aceptación del hecho de ser estudiante del CETIS. Aunque esto no necesariamente llega a ocurrir para el caso de todos los alumnos, pues hay quienes continúan estudiando a pesar de que no llegan a asumir una identidad como alumno del CETIS, pues siguen desvalorizando esta opción educativa. En estos casos, se asume una identidad como alumno y la escuela como un medio, pero no se la valora positivamente.

Desde mi perspectiva, las elaboraciones que los estudiantes me ofrecieron pueden ser consideradas como testimonios del acelerado proceso de construcción de la identidad como estudiantes del CETIS, a través del cual muchos de ellos transitan de una falta de aceptación y resistencia, a identificarse como miembro de la comunidad estudiantil de ese plantel. A lo largo

del primer año de escuela es posible observar en ellos un cambio progresivo hacia una mayor aceptación, lo cual puede ser entendido, siguiendo a Dreier (1999), como parte del establecimiento de una postura personal en tanto que síntesis particular de las elaboraciones entre distintos contextos reales y potenciales.

Los esfuerzos de la institución por dar una imagen positiva del plantel, principalmente a través de la estrategia del curso de inducción, se enfocan a producir una reflexión en el estudiante que problematice y, en el mejor de los casos, reelabore la significación de rechazado. En los textos de mis informantes fue posible observar una inversión de la postura inicial del alumno, en la que los temores y resistencias para integrarse al plantel se modifican no solamente por la implementación de la citada estrategia institucional, sino también por una reflexión personal. Retomando a Dreier (1999), lo anterior es comprensible si entendemos que «en el curso de nuestra trayectoria de participación re-flexionamos, re-consideramos, re-evaluamos y re-configuramos nuestras participaciones y preocupaciones en la composición cambiante de nuestra práctica social y personal en y a través de constelaciones variables de contextos sociales».

El periodo de incorporación inicial al CETIS también es significativo para los alumnos por su encuentro con otros compañeros. Las diferencias de edad entre mis informantes también quedaron vivenciadas como un aspecto importante de las relaciones interpersonales que empezaron a practicar. Según los relatos de mis alumnos de mayor edad, en la década de los años ochenta las diferencias de edad eran más marcadas porque había un buen número de alumnos mayores que buscaban concluir sus estudios, aparejados con alumnos de menor edad que habían sido rechazados de otras opciones. Ello dio pauta a relaciones jerárquicas en las que los más jóvenes eran frecuentemente subordinados al poder de los mayores, pero también se les ofrecían oportunidades de aprendizaje para integrarse como alumnos al medio escolar. En sus relatos, recordaron los juegos de poder en que se vieron inmersos o las formas de solidaridad que tuvieron, lo que les permitió un mayor ajuste al medio escolar.

Por otro lado, para diversos alumnos, el hecho de llegar al CETIS cuando ya son adultos (mayores de 20 años) y buscan retomar su posición como alumnos que abandonaron en la adolescencia, supone, entre otras cosas, encontrarse con compañeros que son el espejo de lo que ellos fueron en el pasado. Cuando la conformación de la matrícula empezó a ser homogénea, como resultado de la asignación de un mayor número de alumnos jóvenes, continuó presentándose el ejercicio de relaciones de poder entre los alumnos, pero ya no entre los de mayor y menor edad, sino a partir de la pertenencia o no a organizaciones estudiantiles, particularmente a los grupos porriles.

Los relatos de mis informantes en sus distintas versiones dan cuenta de cómo vivenciaron su llegada a una escuela no deseada y de cómo tuvieron que esforzarse por elaborar una postura personal que les permitiera ajustarse a una identidad como alumnos para lograr sus metas de escolarización. Hay estudios que confirman que sí existen diferencias entre las modalidades educativas en cuanto a las condiciones materiales, capacitación del personal docente, recursos para la enseñanza (Guerra y Guerrero, 2004) y que, por ejemplo, el CCH es una oferta de mejor calidad que otras opciones de educación tecnológica. Entonces, los reclamos de los alumnos de participar en una escuela de mejor calidad educativa reflejan, de alguna manera, ese conocimiento colectivo de que no todas las escuelas son iguales.

Ya sea por influencia del curso de inducción, por la cada vez mayor participación en prácticas de iguales dentro de la escuela, por reflexiones personales sobre el compromiso asumido por los padres o por sus expectativas en torno al futuro inmediato, los alumnos de mi investigación realizaron una labor personal nada despreciable para lograr resistir la vivencia de rechazo que experimentaron al ingresar al nivel medio superior y así mantenerse estudiando.

Referencias bibliográficas

- BRACHO, TERESA (1991), *Política y cultura en la organización educativa: La educación tecnológica industrial en México*, Colegio de México-Centro de Estudios Sociológicos, México.
- BRUNER, JEROME (1990), *Actos de significado*, Editorial Alianza, Madrid.
- CORNEJO, ALEJANDRO (1987), «La escuela secundaria de Xoco. Un estudio de caso sobre rituales, relaciones sociales, procedencias socioeconómicas e interacciones educativas en un salón de clases», tesis de licenciatura, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, México.
- DREIER, OLÉ (1999), «Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social», *Psicología y ciencia social*, vol. 3, núm. 1, págs. 28-50, México.
- FRASER, J., DAVIS, PH. y SINGH, R. (1997), «Identity work by alternative high school students», en *Qualitative Studies in Education*, vol. 10, núm. 2, págs. 221-235.
- GIMÉNEZ, GILBERTO (1996), «La identidad social o el retorno del sujeto en sociología», en L. MÉNDEZ y MERCADO (coords.), *Identidad III Coloquio Paul Kirchhoff: Análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*, UNAM, México.
- GUERRA RAMÍREZ, MARÍA IRENE y GUERRERO SALINAS, MARÍA ELSA (2004), *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, UPN, México.
- IBARROLA, MARÍA DE (1990), *Escuela y trabajo en el sector agropecuario*, UNAM, CESU, México.

- LEVINSON, BRADLEY (1996), «Social difference and schooled identity at a mexican secundaria», en B. LEVINSON, D. FOLEY y D. HOLLAND (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany State University of New York Press, Nueva York.
- PALACIOS ABREU, RAFAEL (2001), «Ser estudiante de CETIS: sus significaciones y prácticas sociales», tesis de maestría en Enseñanza superior, UNAM-FF y L, México.
- SUÁREZ-OROZCO, MARCELO (1987), «Becoming somebody: central american immigrants in U.S. inner-city schools», en *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 18, núm. 4, págs. 287-299.
- VALSINER, JEAN (1994), «Personal culture and antisocial conduct», ponencia presentada en el XII Congress of Cross-Cultural Psychology, 24-28 de julio, Navarra, España.
- WEISS, E. y BERNAL, E. (1982) «La educación técnica agropecuaria del nivel medio (1976-1981)», *Textual*, vol. 3, núm. 10, págs. 115-132.
- WENGER, ETIENNE (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje. significado e identidad*, Paidós, España.

6. Logro escolar y poder. Sus implicaciones en el desarrollo socio-moral de estudiantes de una escuela técnica

Sara María Fuentes Mora¹

Introducción

Este capítulo se enfoca al análisis del ejercicio del poder en la institución, su relación con el logro escolar del educando y, como consecuencia de este vínculo, a vislumbrar la posibilidad de que dicho educando alcance un cierto desarrollo socio-moral. La importancia de estos factores (poder, logro escolar y desarrollo socio-moral) fue establecida por los propios alumnos, ya que al entrevistarlos me percaté de que la cuestión del poder estaba presente y que incidía permanentemente sobre la vida escolar de los mismos, la atravesaba y parecía ejercer un impacto en su desarrollo socio-moral.

La investigación la llevé a cabo a lo largo de tres años y medio en las instalaciones docentes del Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios Núm. 5 (CETIS 5), situado en el Distrito Federal, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta institución docente se ubica en el nivel medio superior, los estudios que imparte son de carácter terminal y se abocan a la preparación de técnicos profesionales en trabajos sociales. La modalidad que prevalece es la escolarizada, aunque también cuentan con la opción de cursar los estudios en el sistema abierto.

1. Profesora-investigadora del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus de la Ciudad de México, CE: fuentes@itesm.mx.

Planteamiento del problema

Para el análisis del ejercicio del poder en relación con el logro escolar, es necesario mencionar que la normatividad del plantel se encuentra establecida de acuerdo con los lineamientos de la SEP, mismos que se elaboran con las características individuales de los actores que participan del proceso educativo. En el quehacer cotidiano de la institución escolar se expresan elementos de dichas vinculaciones.

Para el caso de mi investigación, busqué analizar cómo se pone en juego la forma en que los sujetos perciben el poder y responden al mismo en función de sus deseos, actitudes, aptitudes, rechazos, miedos y, en fin, de sus intereses englobados en sus propios estados afectivos (Laplanche y Pontalis, 1994). Todo lo anterior impacta su relación con los otros y con su entorno, tanto en su heteronomía o en su autonomía, como en su formación socio-moral pues, como indica Kohlberg (1992, pág. 15), «las variables personales y las variables contextuales facilitan o impiden la “actualización” de la “competencia moral”». La actualización de la competencia moral implica que los individuos pasan por etapas de desarrollo cognitivo, emocional, social y moral y se esperaría que lograran determinada competencia moral a lo largo de las mismas.

A partir de las reflexiones precedentes, articulé problemáticamente las siguientes interrogantes: ¿cómo viven los alumnos el ejercicio del poder en la institución escolar?; ¿qué relación existe entre el ejercicio del poder, el logro escolar y la heteronomía o, en su caso, la autonomía del educando? En este contexto me pregunto: ¿es factible que tanto la institución como los actores contribuyan al desarrollo socio-moral del estudiante?

Antecedentes

Las condiciones actuales de la educación, en general, y de la educación técnica, en particular, hacen necesario un trabajo de investigación que nos lleve a conocer el cómo y el por qué del desarrollo moral y sus significaciones en la formación del sujeto social. He acuñado el término socio-moral pues considero que toda formación o construcción de una personalidad, y el desarrollo mismo, están signados por el contexto social en que se desenvuelve el sujeto y en el que interactúa con los otros, todo lo cual contribuye a su heteronomía o a su autonomía y a la posibilidad o imposibilidad de acceder a un desarrollo socio-moral.

Asimismo, es importante la búsqueda del conocimiento de lo que ocurre en el entorno escolar del nivel técnico del bachillerato, ya que éste se

constituye en una alternativa importante para un núcleo creciente de jóvenes mexicanos.

A pesar de su importancia, considero que se ha investigado poco acerca de esta modalidad educativa. La mayor parte de los estudios se han centrado en aspectos como la capacitación para el trabajo en el campo de las investigaciones sobre la educación para adultos. En una proporción mucho menor, se han analizado aspectos como el desarrollo zonal (inserción de las distintas tecnologías en los planteles en diversas áreas del país), desarrollo como subsistema (dependiente de la SEP como sistema), modelos (terminal y bivalente) y, en menor grado, financiamiento, políticas, política y cultura en la organización educativa, educación técnica y desarrollo nacional, reflexiones teórico-metodológicas y un solo trabajo sobre axiología.

En relación a las investigaciones sobre educación y valores, en el estado de conocimiento coordinado por Hirsh (2001) se registran 72 trabajos que realizaron distintos investigadores en nuestro país sobre el tema. Dichos trabajos se refieren a estudios sobre alumnos cursando desde el nivel de educación primaria hasta el nivel superior. De todos éstos, cuatro nos remiten a la educación media superior, pero dentro de este rubro no aparecen estudios realizados con sujetos de escuelas de nivel técnico.

Ubicación teórico-metodológica

El trabajo de Michel Foucault constituye un referente teórico fundamental en esta investigación para describir la relación del poder ejercido en y desde la institución hacia el sujeto de la educación: los alumnos. Mi objetivo central ha sido analizar qué hace la institución escolar para favorecer o limitar la autonomía del sujeto de la educación. Para tal efecto, llevé a cabo un procedimiento de observación, recolección, descripción y análisis e interpretación de las expresiones de poder que, dentro de una institución, obstaculizaban o privilegiaban la conquista de la autonomía moral del educando.² A fin de acercarme al desarrollo moral de los jóvenes, abordé la teoría de Jean Piaget y la de B. Inhelder en cuanto al aprendizaje del alumno, el cual lo entiendo como la adquisición de información específica por parte

2. Michel Foucault «... nos invita a pensar al sujeto de otra manera, aquella que nos advierte que los individuos pueden inventar las formas de su sujeción y resistir los embates de las dominaciones» (Martirena, 1995, contraportada). El itinerario intelectual de Foucault aparece polarizado por dos grandes preguntas: la pregunta por el saber y la pregunta por el poder. Lo que dio unidad al campo de estudio de Foucault fueron sus investigaciones sobre la interacción entre el saber y el poder y su consecuencia en la sujeción de los individuos.

del sujeto mediante la manipulación de dicha información. Este proceso lleva al sujeto a un aprendizaje que puede ir de lo temporal a lo permanente y en él juega un papel fundamental el interés particular. En dicho aprendizaje incide la acción del maestro, la cual puede ser una ayuda o un impedimento respecto a la puesta en acción de los mecanismos cognitivos del sujeto mismo. La evolución de estos mecanismos mediante el tránsito del escolar por los diferentes estadios, es decir, el desarrollo de esquemas cognitivos más diferenciados, organizados e integrados, es condición necesaria aunque no suficiente para el desarrollo de un razonamiento moral que favorezca la integridad moral del sujeto.

Dentro de este marco, el logro escolar se define como la posibilidad del alumno de asimilar aprendizajes a la vez que de construir conocimientos inherentes a los contenidos de las materias cursadas, lo que redundará en calificaciones representativas, tanto de lo adquirido como de lo construido.

Para abordar la autonomía moral, tomé como referente la teoría de Kohlberg (1992, pág. 16) en cuanto a que el desarrollo socio-moral es un proceso signado por el razonamiento moral que conduce en su evolución «... a formas más equilibradas y estructuradas de razonamiento, el cual es necesario para poder definir una acción como moral».³

3. Lawrence Kohlberg ha aplicado la teoría evolutiva de Piaget a la formación moral. A partir del trabajo de Piaget en cuanto al desarrollo cognitivo (epistemología genética) y el desarrollo moral (criterio moral) del niño, Kohlberg formuló su teoría. En ella una premisa fundamental es «...que el tránsito por los estadios de desarrollo cognitivo es condición necesaria pero no suficiente para acceder a los estadios del desarrollo moral» (Kohlberg, 1992, pág. 15). El autor ha explicado «...la moralidad como «la construcción» de principios morales autónomos por parte de cada individuo...para poder favorecer la consistencia entre el juicio moral (éste define deberes y derechos. El juicio moral implica una noción de equilibrio o reversibilidad de reclamaciones) y la acción moral (la cual es una consistencia entre el juicio y la conducta). Para ello, no sólo es necesario intervenir a nivel individual, sino que es preciso hacerlo a nivel grupal e institucional» (Kohlberg 1992 págs. 14, 15, 225 y 472).

Los estadios del desarrollo moral de Kohlberg (1992, pág. 35) son:

Nivel A. Premoral:

Estadio 1. Orientación al castigo y la obediencia.

Estadio 2. Ingenuo hedonismo instrumental.

Nivel B. Moralidad de conformidad con el rol convencional:

Estadio 3. Moralidad de mantenimiento de buenas relaciones, aprobación de los otros.

Estadio 4. Moralidad de mantenimiento de la autoridad.

Nivel C. Moralidad de principios morales autoaceptados:

Estadio 5. Moralidad de compromiso, de la ley democráticamente aceptada.

Estadio 6. Moralidad de principios morales de autoconciencia.

No obstante, es menester no perder de vista que la noción de estadio no ha de aplicarse de una manera mecánica, ya que el contexto permea e incide en el propio desarrollo moral de los jóvenes.

El modelo de investigación que adopté para llevar a cabo este trabajo es cualitativo y se ubica en la línea que se conoce como etnografía de la educación, pues hace acopio de datos a partir de la concepción del mundo de los participantes en la cotidianidad escolar del sujeto en formación. Es también interpretativo, ya que se han analizado los significados que los alumnos construyen sobre su situación en la escuela y la información recopilada a la luz de referentes teóricos. Las estrategias de investigación estuvieron situadas en un contexto natural con una visión de totalidad construida (Goetz y Le Compte, 1988).

Realicé entrevistas intensivas a tres grupos de cinco alumnos de segundo, cuarto y sexto semestres y, al encontrar en sus respuestas asertos inesperados pero de una riqueza digna de explorarse, opté por trabajar lo que afloraba en su discurso, un discurso «que más que ser hablado, habla del sujeto, nos dice de él» (Fuentes, 1994, pág. 17). Así, a partir de las entrevistas intensivas decidí trabajar sobre la temática que, finalmente, está en la base de muchas dificultades que los alumnos tienen en la escuela: el poder. Es decir, en términos de Malinowski (1975), fui al encuentro de toda una serie de fenómenos que afectan las formas de pensar y sentir de una comunidad determinada.

Por otro lado, también en relación a los fundamentos teórico-metodológicos, me apoyé en Bertely (2000) en lo referente a la exposición de los hallazgos obtenidos a través de la aplicación de los distintos procedimientos. De acuerdo con el procedimiento indicado, se identifica la perspectiva y las vivencias de los actores a través de categorías sociales que los mismos manejan; pero también se exploran los análisis e interpretaciones del propio investigador (el intérprete), así como los fundamentos que tiene en aportes de teóricos reconocidos (categorías teóricas).

De manera específica, los procedimientos o estrategias para la recolección de datos que llevé a cabo en este estudio fueron:

- a) Entrevistas intensivas no estandarizadas a quince alumnos. El criterio para seleccionar a estos alumnos se basó en cubrir los distintos semestres del nivel escolar, de modo que elegí a cinco alumnos del segundo semestre, cinco del cuarto y otros cinco del sexto.⁴
- b) Entrevistas estandarizadas a los jefes de la Oficina de Orientación Educativa en ambos turnos.⁵

4. En ellas, el entrevistado responde con amplitud, se expresa y aborda el tema desde todos los aspectos que juzgue convenientes; no hay restricción de tiempo.

5. Se hacen las mismas preguntas a todos los entrevistados.

- c) Entrevista presecuencializada a un informante clave: el subdirector de la escuela.⁶
- d) Observación participante y no participante, de acuerdo a la cual realicé registros en aulas, patios escolares, cubículos, etc., y tomé notas de campo para organizar los datos.⁷
- e) Aplicación de un primer cuestionario a 155 alumnos que quisieron participar *motu proprio*. El criterio de selección fue, entonces, la participación voluntaria de los alumnos. Al inicio de los cursos se invitó a los alumnos de los primeros semestres a que me apoyaran en la presente investigación. De esta manera, se aplicó el primero de cinco cuestionarios y después se aplicaron los cuatro restantes con alumnos que cursaban semestres subsecuentes (del 1º. al 5º). Dichos cuestionarios versaron sobre la forma en que vivían su cotidianidad en la escuela y en casa; es decir qué materias preferían, cuáles estaban lejos de serlo, razones de ello, en cuáles de ellas tenían sus mejores logros, en cuáles no, comunicación con sus padres, problemas para estudiar, por citar sólo las más representativas.
- f) Se aplicó un cuestionario a los 92 maestros que impartían clase en la modalidad escolarizada en el plantel.

Escenario de la investigación

Como ya mencioné, el escenario de estudio fue el CETIS 5, institución centrada en la preparación de técnicos profesionales en trabajo social. El plantel se encuentra localizado en una colonia de clase media en el Distrito Federal y se ofrecen dos turnos: matutino y vespertino; en ambos, la población escolar es mixta, con predominio del sexo femenino.⁸ La matrícula de ingreso de cada nueva generación es aproximadamente de 950 escolares, de los cuales el 50 % aproximadamente concluye los seis semestres de los estudios correspondientes a la carrera. La planta docente está constituida por 92 maestros. Como uno de los aspectos de disciplina de esta escuela, a los alumnos se les permite salir a la calle solamente a la hora del receso y si no tienen clase han de permanecer en el salón o pasar a la cafetería.

6. Sigue un orden establecido de antemano.

7. En la primera, la interacción con los sujetos observados permite hacerles preguntas intencionadas. En la segunda, no hay intervención por parte del investigador, quien se limita a observar.

8. Este hecho parece afectar favorablemente el ámbito de la escuela, ya que el porrismo no existe y no hay problemas por consumo de drogas. Sin embargo, existen otros problemas: embarazos tempranos, bajos desempeños e inasistencia.

Exposición y análisis de las experiencias de los alumnos

A partir del planteamiento de Ehrlich (1994), quien afirma que los valores de los niños y los jóvenes en la actualidad están influenciados por un medio sumamente complejo y contradictorio que, además de plantear nuevos problemas a los seres humanos, ofrece pocas respuestas para resolverlos, pensé en las siguientes preguntas: la escuela técnica ¿ayuda a encontrar respuestas para resolver problemas? o ¿contribuye al planteamiento de problemas poco favorables al desarrollo integral de sus alumnos? En consecuencia, ¿qué tanto coadyuva al desarrollo socio-moral de sus estudiantes o contribuye a formar mejores sujetos, autónomos y por ende responsables de sus actos para con ellos mismos y con los demás? Acerquémonos a la posibilidad de responder estas preguntas a través de los propios actores de la educación técnica en el CETIS 5.

La vigilancia, la disciplina y las normas

De acuerdo con Foucault, la vigilancia se constituye en uno de los dispositivos esenciales para el ejercicio de la disciplina en la escuela. Para mí fue importante conocer y analizar cómo los propios alumnos viven los procedimientos de vigilancia que la escuela pone en práctica e identifiqué comentarios como los siguientes, en las entrevistas intensivas que tuve con los 15 alumnos seleccionados de los distintos semestres:⁹

Sonia: En el caso de los prefectos, ellos todavía te quieren tratar igual que en la secundaria, ¿no? Entonces, este, pues no te dejan ser.

Jorge: Creo que no dependemos de alguien que nos esté cuidando siempre. Los prefectos andan detrás de nosotros (y nos dicen:) «No hagas esto, no hagas lo otro».

Ana: El otro día estaba yo con una amiga en el patio y traía una falda arriba de la rodilla, pero no estaba corta y la prefecta le dijo: «Estamos en una escuela, no en una fiesta». Y que yo sepa, en el reglamento no dice nada de que la falda debe ser abajo de la rodilla. Más que fue la prefecta, hubiera sido la directora, bueno y todavía lo dudamos.

Mario: Allá cerca está la dirección y los están como vigilando (a los prefectos). Yo creo que entre más los presionen a ellos más nos presionan a nosotros.

Los comentarios de los alumnos suponen una crítica a la situación de vigilancia que viven en la escuela. Ellos consideran que se sienten vigilados

9. Los nombres de los alumnos fueron cambiados por motivos de anonimato.

en distintos aspectos, desde la forma de comportarse hasta la manera de vestir y cuestionan que los traten como si fueran de menor edad. Por otro lado, llama la atención que los alumnos también captan la jerarquía de poder (y de la consecuente vigilancia) que hay en la escuela, misma que se expresa entre los prefectos y los directivos.

Vigilar y tal vez castigar, si fuera necesario. Si no, es suficiente que aquellos sobre quienes se ejerce el poder sepan que están siendo vigilados. A los alumnos los vigilan los prefectos, a los prefectos los vigilan los directivos dentro de la escuela, a éstos los vigilan sus superiores desde fuera del plantel y todavía más arriba jerárquicamente hay quien vigila a los últimos. Es el poder de la mirada externa sobre el sujeto, mirada que se pretende sea introyectada para que actúe conforme a las reglas establecidas. Esta mirada vigilante responde a lo que Ceballos (1997, pág. 75) analiza: «El Estado..., la escuela, funcionan como grandes panópticos de control y fiscalización cotidiana ejercidos por parte de los que detentan el poder sobre aquellos que los sufren».¹⁰

El establecimiento de las normas así como su aplicación, se constituyen también en el marco y en el fundamento con que se ejerce la disciplina. A partir de las respuestas que los estudiantes ofrecieron en los cuestionarios que les proporcioné, encontré los siguientes datos:

A la pregunta sobre si ellos creen que hay disciplina en el plantel, de 155 alumnos 135 señalaron que sí la hay y, en primer lugar, sostuvieron que hay disciplina porque hay orden; en segundo lugar, consideraron que la hay porque los controlan. De acuerdo a lo anterior, los alumnos relacionan el orden con la disciplina y el control que se ejercen sobre ellos; esto es, la imposición de un poder que (parece) juzgan necesario.

A partir de los comentarios y respuestas de los alumnos sostengo que, de algún modo, ya están normalizados, por lo menos en lo que respecta a la norma: si el reglamento lo dice, hay que obedecerlo. Lo anterior se identifica cuando una de las alumnas (Ana) afirmó que si en el reglamento dijera que la falda debe ir a cierta altura entonces tendría sentido el señalamiento de la prefecta. Pero como no es así, la crítica de la alumna se dirige al ejerci-

10. El panóptico es una máquina de poder en donde existe un inmenso edificio circular que tiene en su centro una torre repleta de pequeñas ventanas, desde donde es posible contemplar la totalidad de las habitaciones que se encuentran a lo largo del edificio periférico, las cuales poseen enormes ventanales en dirección de la torre de vigilancia (Ceballos, 1997). «El panóptico induce en el individuo observado un estado de conciencia en el que se sabe continuamente bajo vigilancia, lo cual genera un funcionamiento automático del poder y la producción de un estado de sujeción real» (Martiarena, 1995, pág. 245). Foucault toma como base para su descripción metafórica el espacio en el que se confinaba a los «anormales» en el siglo XIX.

cio del poder piramidal ejercido a través de la prefecta: ¿qué le da poder a la prefecta si en el reglamento no dice la altura de la falda? De la directora posiblemente se acepte un señalamiento de este tipo, aunque no esté plasmado en el reglamento, pues es la máxima autoridad en el plantel.¹¹ En el comentario de la alumna la prefecta es visualizada como una persona para la cual el hecho de estar en una escuela es lo opuesto a estar en una fiesta. En ésta hay expansión y libertad de expresión en cuanto al uso de la ropa. En la escuela lo que hay, entonces, es represión y restricciones, por ejemplo en cuanto al atuendo.

Los alumnos, por su parte, consideran que no les dan márgenes de libertad y actuación, de modo que las restricciones son lo opuesto a la autonomía como posibilidad de decidir sus propias acciones fuera de clase. Así, cuando uno de los alumnos habla de que los prefectos los cuidan siempre, se refiere a la situación de vigilancia a la que se hallan sujetos por parte de las autoridades, lo cual no les da la posibilidad de aprender a ser autónomos. Se niega a los jóvenes cotidianamente esta oportunidad.

Durante el trabajo de campo que realicé, en una ocasión observé que mientras el maestro estaba en el escritorio rodeado de alumnos, algunos de ellos estaban platicando con tres jóvenes a través de la ventana. En eso, uno de estos jóvenes vio venir a un prefecto y les dijo a los otros: «Córranle, que ahí viene el prefecto». Acto seguido, echaron a correr cuando el prefecto ya venía hacia donde ellos habían estado.

¿Violaban los escolares una norma? Parece que no. Sin embargo, los jóvenes procedieron, tal vez, conociendo por experiencia propia cómo actúa el prefecto en estas circunstancias. Los colegiales entran en el juego que podemos denominar «me vigilas y yo burlo la vigilancia», aspecto sobre el cual Apple (1994, pág. 120) sostiene:

Desde el momento en que la escuela define lo que es ... adecuado, ... como estudiante puedes aceptarlo y aburrirte casi todo el tiempo, o puedes encontrar las fisuras del control organizativo y explotarlas para conseguir el control de tu vida cotidiana. Si el rechazo de los mensajes ideológicos, el conocimiento de la autoridad de la escuela son demasiado peligrosos, entonces las grietas todavía pueden utilizarse, extenderlas si es posible, e incluso crearlas.

Pero no siempre pueden explotar las fisuras existentes. Los directivos se enorgullecen de la disciplina impuesta. Así, la directora comentó: «Pue-

11. Schmelkes, citada por Remedi (1999), nos remite a la responsabilidad del sistema educativo en cuanto a la conformación de las bases para una convivencia democrática y respetuosa, en la que se reconozca que en los derechos humanos están las bases para una formación en valores. En los hechos, vemos que las decisiones personales son las que pesan por encima de los derechos y el respeto.

des pasar a cualquier parte en la escuela y verás que ninguno de nuestros alumnos trae el pelo pintado». (Traerlo de distintos colores está de moda entre los jóvenes de ambos sexos.) Al hacer este tipo de comentarios, la directora deja ver cómo se sujeta a normas de presentación de la imagen de los alumnos y, muy probablemente, dicha sujeción no tenga un respaldo más allá de la necesidad de mantener el orden y la disciplina. Sobre este terreno, recupero las palabras de Kohlberg (1992, pág. 119):

Nuestros estadios morales representan claramente unas crecientes interiorizadas orientaciones hacia las normas morales que se mueven desde una preocupación por las sanciones, hasta una preocupación por la alabanza y culpa, hasta una preocupación por los principios internos.

En este marco de referencia, observamos que los alumnos se sujetan a la norma en función de las sanciones que las autoridades del plantel pueden aplicarles, pero son estas mismas autoridades las que a su vez parecen responder de igual manera a quienes ocupan jerarquías más altas.

Precisamente, respecto de la imagen de los alumnos cabe mencionar que en el tiempo en que realicé la investigación se promovió que los alumnos vistieran el uniforme de la escuela, pero esta iniciativa dio marcha atrás porque varios padres de familia dijeron que irían a la SEP para comprobar si era cierto que los alumnos debían portar dicha prenda.¹² Puedo hipotetizar que se dio marcha atrás a esta iniciativa por dos condiciones: primero, porque para los alumnos implica regresar a una imagen de sujeto infantil escolarizado, como lo fue durante la escuela secundaria y, segundo, dado que la economía familiar de los alumnos en la mayoría de los casos es limitada y en ocasiones hasta precaria, el gasto en uniformes resultaba gravoso para los padres.

Norma e imposición

Tanto en las respuestas de los alumnos en las entrevistas y en los cuestionarios, como en mis interacciones con ellos durante el trabajo de campo, percibí sus sentimientos de dependencia de las normas escolares. Se sienten dependientes de los controles y la disciplina por medio del tiempo, de limitaciones en la presentación de sus trabajos, de cuidar la uniformidad y de

12. Para el año 2004 el uniforme estaba ya siendo usado en la mayoría de los planteles del sistema educativo CETIS. Al parecer, la iniciativa de este cambio no respondió a los directivos de la escuela en la que realicé la investigación, sino a un conjunto de reformas que se llevaron a cabo en el sistema, en general.

que no salgan de la norma ni en comportamiento, ni en apariencia, en fin, ni en crecimiento, como expresaron estos alumnos en la entrevista intensiva.

Selene: En esta escuela todo está normatizado. Uno no puede hacer algo diferente. Los maestros te dicen: «Yo quiero mi trabajo así». No le puedes poner un dibujito más o un dibujito menos, porque te bajan calificación, ¿no? O con un prefecto ... a ellos les dicen: «Al principio del descanso se abre la puerta y cuando termina se cierra y ya nadie entra».

Sonia: Entonces, como que no te dejan ser tú mismo. Como que todos deben salir así, como de moldecito.

Iván: Los directivos también son así, si vienes con el pelo largo te ven y te dicen: «No tienes que venir así, mañana te quiero con el pelo bien corto».

Tere: También, ¿se acuerdan? Nos dijeron que íbamos a traer uniforme todos los días y si no, «no entras». Yo creo que no funcionó ... pero de todas maneras no somos independientes.

En mi interpretación, las restricciones a las que hacen referencia los alumnos anulan las posibilidades de iniciativa, imaginación, creatividad y hasta de razonamiento y desarrollo socio-moral. En estas condiciones, sólo se trata de que lo normado sea respetado, pero no porque los alumnos así lo hayan decidido, sino por el temor a las posibles represalias que puedan tener.

Según Piaget e Inhelder (1991, pág. 149), «la preadolescencia se caracteriza ... por esa apertura de los valores a las posibilidades nuevas, a las que el sujeto se prepara ya, porque consigue anticiparlas, merced a sus nuevos instrumentos deductivos». Se supone que los jóvenes de mi estudio han superado la preadolescencia, pero la situación en la que se encuentran en la escuela me obliga a pensar que la misma no les brinda oportunidades ni condiciones para un desarrollo socio-moral que fomente independencia, creatividad o iniciativa, entre otros aspectos.

Actos de corrupción en la escuela

La corrupción es otro de los ejes a partir de los cuales los alumnos expresaron sus sentimientos sobre la escuela, los maestros y, en especial, sobre la disciplina. Pienso que las acciones corruptas dentro de la escuela son una de las principales fracturas que desmerecen en mucho las intenciones de disciplinar y normar el comportamiento de los alumnos. Son como contraejemplos de lo que no se debe hacer pero que, al mismo tiempo, se intercalan con los señalamientos y mandatos de lo que es correcto según las normas.

Iván: En todas las escuelas hay maestros buenos, maestros malos, algunos corruptos. Lo clásico, ¿no?, por abajo del agua damos una lanita y nos suben un punto.

Luis: Como un maestro que nunca viene y a mí me puso cero y (yo le pregunté:) «¿Por qué?» (a lo que él me dijo:) «Nunca vienes de uniforme», y de nada valió decirle «El que no viene es usted, maestro».

Jesús: Nos pidió un rotafolio, un tripié para el segundo parcial, ¿no? ... y mandó decir que si no lo traíamos nos iba a reprobar y nos dijo: «La calificación de la primera unidad se las regalé».

Laura: Algunos maestros sí son así, ¿no? (nos dicen:) «No, pues te invito a comer», «te invito a cenar» o «dame una lana y órale, te paso».

Lilia: Hay unos maestros que dicen: «Pues tanta calificación por tanto dinero», ¿no? Pero hay algunos ... bueno al menos a mí sí me conviene porque a veces he salido baja y muchos, yo creo que no están de acuerdo y el maestro dice: «Pero cállense, si no vienen problemas y luego no los voy a poder ayudar». Y ellos en ocasiones amenazan a los compañeros: «Si vienen tus papás, pues no hay problema, porque está tu palabra contra la mía. ¿A quién le van a creer más, a ustedes o a mí? Pues aclaro que a mí, porque yo soy un profesor».

Paola: Luego hay maestros que no nos han dado clase y nosotros, pues, órale, perfecto, pero después en los exámenes tenemos que a fuerza dar dinero y ¿quién tuvo la culpa por permitir al maestro que no nos diera clase?

La corrupción institucionalizada parece ya ocupar un espacio en el que ambos están involucrados: el maestro que pide dinero o cualquier otra forma de retribución por otorgar una calificación y el alumno que la acepta, pues parece que le resulta mejor pagar que estudiar. De esta manera, se cierra el círculo porque una conveniencia poco ética hace que los alumnos formen parte activa del círculo de corrupción y poder.

¿Y los alumnos que no entran en un primer momento a este círculo? También son obligados a incorporarse ya que se les amenaza ante su posible denuncia. En estas circunstancias, quien en ese momento tiene el poder tiene también el poder de hacerlos callar; o son dóciles por convicción o son obligados a ser dóciles.

Los exámenes, en particular, son el terreno en el que fácilmente se pone en juego la aceptación o el rechazo a la corrupción. En el caso del plantel analizado, encontré que todos los exámenes parciales correspondientes a cada materia se aplicaban en tiempos específicos y el aplicador era el maestro a quien le correspondía dar su clase a esa hora al grupo que presentaba examen. En torno a dichos exámenes, escuché a los educandos expresar comentarios parecidos al siguiente:

Manuel: Con todo, hay maestros buena onda que dan el chance de copiar.

Por su parte, una maestra mencionó:

Isela: Hay alumnos que sabes que no tienen los conocimientos necesarios para aprobar y sabes que están «reprobadísimos» y después de presentar examen de regularización con ese maestro, aprueban.

De acuerdo a los comentarios, el logro escolar no siempre se legitima como un proceso alcanzado por el esfuerzo de los alumnos, sino que lo que priva en diversas ocasiones es la trampa y la corrupción. Los maestros que caen en actos de corrupción no educan con la intención de lograr un crecimiento que sea consecuencia de un desarrollo integral, ni coadyuvan a la moralización del alumno o a su constitución como sujeto ético.¹³

Sin embargo, no en todos los casos la situación es la misma ya que también encontré alumnos que, al referirse a su logro escolar, no hablaron de corrupción sino de cómo ellos mismos estuvieron implicados en dicho proceso. Por ejemplo, al preguntarles en uno de los cuestionarios ¿a qué atribuyen los resultados de sus exámenes?, la mayoría de los jóvenes indicó que fue porque no estudiaron o no entregaron trabajos. Así, más allá de otros factores que hayan podido incidir en los resultados, es evidente que los encuestados contestaron con honestidad, lo cual implica «... la existencia de sujetos que piensan mediados por el objeto u objetos en que incide el propio pensar de los sujetos» (Freire, 1999, pág. 38). En este mismo sentido, de un total de 191 alumnos, 126 indicaron que no copian aun cuando tengan la posibilidad de hacerlo en un examen, principalmente porque no les interesa o se engañarían ellos mismos. Entonces, para aproximadamente dos terceras partes de los alumnos encuestados copiar en los exámenes no es una alternativa, lo cual es expresión de su sistema de valores y el consecuente rechazo a actos no legítimos. Esta circunstancia sugiere que el estudiante ha internalizado «valores que generan en él disposiciones favorables» (Yurén 1995, pág. 222). De acuerdo a lo anterior, para la mayoría de estos jóvenes la honestidad en un examen representa no engañarse a ellos mismos y en esa acción están procediendo conforme a valores.

Por otro lado, también identifiqué a aquellos alumnos que dijeron que, si tienen oportunidad, sí copian y que lo hacían porque no se acordaban de las respuestas o porque no estudiaron. Para estos alumnos copiar es una al-

13. Entiendo la educación como la formación del sujeto en cuanto a conocimientos, saberes, habilidades, ideas, actitudes y valores, en tanto que desarrollo integral de sus posibilidades, en un proceso en el que intervienen tanto los esquemas previos tocante a los atributos con que el alumno llega al plantel, como el entorno social que lo rodea en el momento actual, sin olvidar, desde luego, que el entorno social en los momentos previos también fue necesariamente condicionante en la adquisición de dichos atributos. Al mismo tiempo, esta formación ha de orientar al educando a la reflexión y al análisis de su realidad, lo que posibilita su acción en la transformación de la misma, es decir, la realización de su praxis. Yurén apunta que el sujeto ético se forma cuando la educación que lleva a su socialización está cargada de valores auténticos y, en consecuencia, este trabajo educativo está orientado ... «al logro de la democracia, de la justicia, de la soberanía de la identidad cultural y de la paz» (Yurén 1995, pág. 267, 270 y 277). Para la consecución de tal logro, habrá de estimularse la honestidad y el respeto tanto a sí mismo como a los demás.

ternativa ante la falta de conocimiento o la inseguridad que sienten en el momento de los exámenes. Lo anterior lo pude comprobar en las observaciones de campo, ya que me di cuenta de que había alumnos que, al responder a un examen, lo hacían de manera correcta, pero al compararse con otros compañeros cambiaban su respuesta a otra incorrecta. De todas maneras, en ambos casos (falta de conocimiento o inseguridad en torno a los mismos) se copia en aras de una mejor calificación, corriendo riesgos y afinando habilidades para hacerlo. Se trata de acreditar la materia, eso es lo que han dicho autoridades, padres y maestros. Entonces, la calificación «representa lo que el alumno vale, en ese sentido no es difícil entender por qué a los alumnos sólo les interesan las notas» (Hernández y Sancho, 1993, pág. 147), y este valor ha sido socialmente aprendido y razonado. Si para los otros la calificación es lo importante y no cómo se haya obtenido, para el alumno también ha de serlo. Esto es parte de un sistema organizado «... de razonamiento operativo, en donde las operaciones son formas de acción interiorizadas» (Kohlberg, 1992, pág. 147).

Los maestros y los valores

Desde mi perspectiva, dentro de la institución escolar, los maestros juegan un papel muy importante en la formación de valores, tanto a nivel de su discurso, como en sus propias acciones. Al indagar entre los maestros sobre este terreno les planteé la pregunta: «¿Le es posible fomentar valores en su clase?». De los 92 docentes, 82 respondieron afirmativamente. A la pregunta abierta de «¿Qué valores fomenta?», las respuestas más representativas fueron: «Respeto» (52 maestros); «Honestidad» (15 maestros) y «Responsabilidad» (13 maestros). En cuanto a la manera de fomentarlos, las respuestas abiertas más representativas fueron: «Con pláticas» (22); «Practicando» (20) y «Con ejemplos» (13).

De acuerdo a las respuestas de los maestros, encontré que podía haber divergencia entre lo que ellos decían y lo que los propios alumnos reportaban ya que, como analicé en los apartados anteriores, diversos alumnos hablaron de actos de corrupción y presión por parte de algunos de sus maestros. No puedo afirmar con contundencia qué maestros eran los que participaban en dichos actos y cuáles otros practicaban efectivamente los valores que decían fomentar entre sus alumnos. Lo que sí puedo rescatar es que los colegiales mencionaron que les «aburre» el discurso vacío, trillado y confuso de distintos profesores y si el término «fomentar» es sinónimo de estimular, promover e impulsar, lo más probable es que dicha promoción no sea clara para los jóvenes, pues no hay un marco de referencia que, como vivencia,

les lleve a estimarlos valiosos. En estas condiciones, ocurre lo señalado por Yurén (1995, pág. 254): «Cuando se quiere subsanar la carencia de la educación valoral, ésta se limita a la transmisión de información que se refiere a valores y que se espera que el estudiante repita mecánicamente».

Sin embargo, también hay maestros que procuran, a través de la práctica, propiciar valores, transmitir saberes y ayudar a la construcción del conocimiento de los jóvenes. Sobre este tipo de maestros los alumnos expresaron ideas como las siguientes en las entrevistas intensivas:

Miguel: Hay algunos maestros que nos dicen: «El que está mal soy yo, ¿les estoy enseñando bien?».

Irma: O (también nos dicen:) «¿Cómo quieren que les enseñe?».

Pilar: El que fue mejor fue el maestro que me dijo: «Mira, compra tu guía y me la enseñas y si es, la contestas. Lo que no le entiendas, vienes conmigo».

Ana: Depende de la persona, porque sí hay maestros que nos orientan, nos ayudan.

Jorge: Si un maestro tiene interés de que el alumno aprenda, en que en verdad sea mejor, yo creo que lo hace ... pero la verdad, casi no hay maestro así.

De esta manera, los colegiales reconocen al buen maestro como aquél que es imperfecto porque es humano, pero también es humilde y establece con ellos comunicación para que se involucren en su propio aprendizaje. Los alumnos también hablaron de aquellos que, aun no siendo maestros titulares, los ayudan para que aprendan razonando y entendiendo lo que estudian. Todos ellos son a los que reconocen como maestros, con todo lo que el término implica: ese personaje, presente ahora, con el que el alumno cuenta para su desarrollo que, una vez logrado, ha de desaparecer puesto que el alumno no es ya más un sujeto heterónomo.

Precisamente, en mis entrevistas con los alumnos identifiqué que tenían la capacidad de reflexión y crítica tanto hacia sus profesores como hacia ellos mismos, lo cual se advierte, por ejemplo, en lo enunciado por un joven:

Rodolfo: Otro obstáculo: los maestros que también por el relajo me traen y la mejor manera de vencer es estudiar.

Este alumno se reconoció inquieto y esto es común cuando el escolar no entiende la materia o, por el contrario, la entiende tan bien que lo que se lleva a cabo en el salón de clase no representa reto ni capta su atención, y sabe que esto es una afrenta para el maestro. En dicha afrenta el maestro detenta el poder, pero el alumno se da cuenta que mediante el estudio puede llegar a hacer en parte suyo ese poder. Y este poder, basado en su desarrollo cognitivo-moral, le llevaría a lo que Kohlberg, citando a Mead *et al.*, denomina toma de rol (Kohlberg, 1992, págs. 104-105):

El primer significado de la palabra social es la característica humana de estructurar la acción y el pensamiento mediante la toma de rol, por la tendencia a reaccionar hacia el otro como hacia alguien igual que uno mismo y por la tendencia a reaccionar a la conducta de uno en el papel del otro.

Es decir, si el alumno añade la acción a su reflexión, está en posibilidad de superar esa etapa de preadolescencia en la que parecería estar estancado; algo en verdad muy difícil, mas no imposible.

La institución y los valores

Hablar de las condiciones para el desarrollo socio-moral en el alumno implica hacer referencia al ámbito institucional en que se desenvuelve. Como indiqué en la parte introductoria del presente trabajo, el desarrollo socio-moral alude a una evolución o a un proceso en el cual el individuo encuentra o no las condiciones de posibilidad para transitar de un estadio de desarrollo inferior a uno más alto, y en cada uno de los cuales el nivel moral del sujeto es más complejo. Desde mi perspectiva, en este proceso la institución escolar juega un papel importante.¹⁴

El sistema escolar puede caracterizarse por poseer prácticas de disciplina y formas de funcionamiento administrativo que no contribuyen al desarrollo socio-moral de los alumnos. Así, por ejemplo, el subdirector del CETIS comentó:

Subdirector: Es muy difícil llevar de manera paralela lo administrativo y lo académico; lo administrativo a veces nos gana y entonces dejamos de lado lo que sería el proyecto académico.

Es decir, el proceso enseñanza-aprendizaje pasa a un segundo término en aras de un proceso burocrático. Asimismo, la jefa de la Oficina de Orientación Educativa en el turno matutino señaló:

Jefa de oficina: Quizás la falta de cultura, persistencia y disciplina que los hogares y las propias escuelas no han fomentado, crean a nivel medio supe-

14. Hacemos referencia nuevamente al trabajo de Kohlberg sobre los estadios de Piaget. «Construyendo sobre el trabajo de Piaget, Kohlberg describió una serie de seis etapas de desarrollo moral, cada una de las cuales proporciona un sistema de razonamiento moral más complejo, y por tanto un concepto más adecuado de lo que es justo y bueno. Su investigación ha demostrado que las etapas del desarrollo y la secuencia del crecimiento a través de ellas existe en distintas culturas. Con todo, mientras que la secuencia de etapas de razonamiento moral sirve para todas las culturas, los factores del entorno al entrar en contacto con un razonamiento moral más complejo, influyen en el ritmo de crecimiento y en el nivel (etapa) de desarrollo conseguido» (Hersh *et al.*, 1998, pág. 23).

rior dificultades serias para que el individuo acote cambios reales en hábitos y métodos de estudio.

Por su parte, el jefe de la misma oficina en el turno vespertino mencionó:

Jefe de oficina: No disponemos de un tiempo de ellos [los alumnos] para poder formar grupos de estudio.

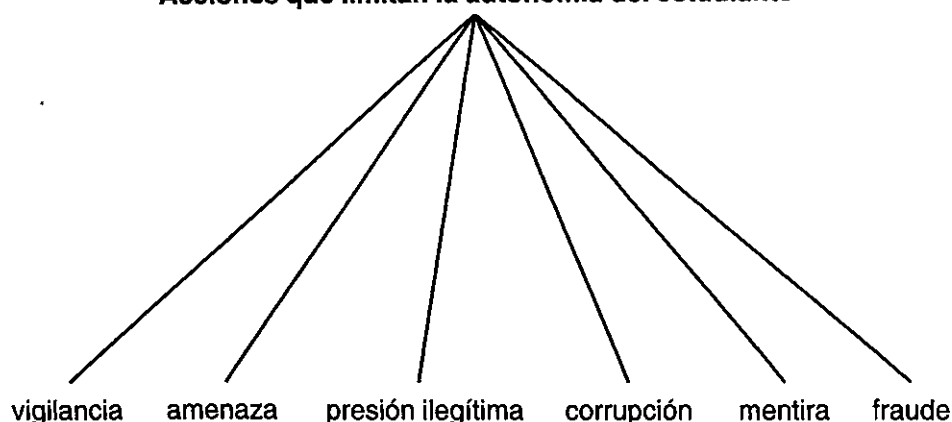
De acuerdo con estas percepciones, parecería que en la propia escuela se crean barreras o hay dificultades para implementar acciones que conduzcan a un mejor aprendizaje y razonamiento de los educandos. Es necesario reconocer que las escuelas técnicas cuentan con pocos recursos para sostener programas de apoyo. Lo anterior se suma a la poca paga que reciben los maestros, quienes frecuentemente tienen sobrecarga de horas frente al grupo, dando por resultado la imposibilidad de implementar de manera constante programas de apoyo a los alumnos. Los programas requerirían que se llevaran a cabo fuera de las horas de clase de maestros y alumnos lo cual, evidentemente, aumentaría la carga de trabajo docente.

Este espacio social que es la escuela, es determinante en cuanto a cómo y hasta dónde ocurre el desarrollo del alumno. En este contexto, si antes el estudiante tenía una percepción un tanto difusa de los valores de su grupo, en esta etapa cronológica se percata de cuáles son los valores imperantes en él, en la institución escolar y en la sociedad, dado que la escuela se corresponde con el ámbito social en que se inserta. Como enuncia Luna (1994, pág. 66): «Los valores y la acción de evaluar que tienen lugar en la escuela nacen en esferas más amplias de lo social». En función de dichos valores, los cuales muchas veces son disvalores, el joven aprende y se integra a su medio, esto es, responde en función de ellos. Si los jóvenes se encuentran en plena formación o proceso de desarrollo, el espacio social en el que se encuentran indudablemente es central, pues se constituye en el ámbito en el que lo que ocurre en la escuela es influencia y ejemplo para los alumnos.¹⁵

La falta de desarrollo se evidencia, en muchos jóvenes, a través de una puesta de lado de los valores éticos y de un bloqueo a su posibilidad de aplicación de las operaciones lógicas complejas; aunque, como hemos visto, algunos aplican ambos por su cuenta, como herramientas que los pueden conducir a un desarrollo tanto intelectual como moral. En distintos momentos la escuela parece no sólo no contribuir a este proceso de desarrollo socio-moral sino, por el contrario, constituirse como espacio en el que las limitaciones, restricciones e imposiciones limitan el proceso y, muchas veces, lo anulan.

15. Si valor es todo aquello que contribuye a la realización del ser humano, en forma genérica, sin distingos, disvalor es su antítesis, es aquello que favorece a determinados individuos en detrimento de otros.

Acciones que limitan la autonomía del estudiante



Así es el ejercicio del poder en la institución: orienta a los educandos a distinguir los sucesos que los que detentan el poder juzgan conveniente; permite a los educandos allegarse algunos conocimientos y alcanzar algún estadio moral -no todos a los que podrían acceder-, más no a reconocer sus redes, los niveles a que pertenecen, ni los hilos que los atan y los hacen engendrarse unos a partir de otros. Éstos son los generadores de las limitantes tanto del desarrollo cognitivo como del desarrollo socio-moral que son impuestas a los alumnos, lo que les lleva a permanecer en la heteronomía. En el siguiente superior represento las acciones que limitan la autonomía de los alumnos.

Conclusiones

En el presente trabajo he tratado de analizar cómo ciertas características del funcionamiento de la escuela así como las formas de proceder de muchos de los maestros y de los directivos, contribuyen en escasa medida al desarrollo moral del sujeto de la educación. Ocurre también que, mediante diversas acciones en las que el ejercicio del poder institucional está presente, no sólo no se contribuye a su desarrollo moral sino, que inclusive, se obstaculiza.

Si la autonomía de los alumnos está en relación directa con su desarrollo socio-moral y éste evoluciona en relación con las experiencias de subjetivación que pueden vivir los jóvenes, es posible que poco se haga en este nivel educativo para que ellos construyan una estructura cognitiva la cual, por antonomasia, incidiría en sus logros escolares, como resultado de una interacción positiva con su medio. Si bien dicha construcción no es garantía absoluta de un desarrollo socio-moral, sí es requisito indispensable para que éste se pueda llevar a cabo. El desarrollo moral implica la reflexión y la acción con base en un principio de justicia: la igualdad o reciprocidad.

Dichos principios, a pesar de que están presentes en el discurso oficial, plasmado en el Artículo 3.º constitucional, no se cumplen. Esto nos remite al currículum oculto que, en estas condiciones, es el espacio (como abstracción) inmediato al discurso oficial. El currículum oculto es el ámbito de los rituales, las prácticas y las enseñanzas que, no por no haberse expresado abiertamente (o quizás precisamente por eso), tiene menos impacto en los alumnos.

Así, más allá de las palabras, están los aprendizajes de lo que se lleva a cabo en la acción, esto es, lo que se adquiere por medio de la experiencia. Éste es el lugar de lo implícito que da cabida a enseñanzas y aprendizajes no explícitos y lo que parece privar es la preparación de técnicos en serie, «como de moldecito»; tal y como expresó una joven: técnicos acríticos, educados para obedecer. Son alumnos a los que no se les ofrece un sustrato para la construcción de una estructura cognitiva que les de la posibilidad de un desarrollo socio-moral que les permita actuar con independencia y autonomía.

Los educandos están en un momento de su desarrollo cronológico en que propiciarles experiencias de subjetivación, es decir, relacionarse con el saber y el poder de forma más o menos crítica, les daría la posibilidad de lograr una cierta autonomía para poder elegir valores, lo cual llevaría aparejado un mayor y mejor logro escolar legítimo. Sin embargo, la institución promueve más que valores reales, valores convencionales. Los primeros son relativos al contenido, como el estudio por lo que aporta en sí mismo, la reflexión moral, el conocimiento. Pero lo que encontramos en las experiencias de muchos alumnos es que el estudio es visto sólo para pasar un examen y como expresión de respeto a la norma porque es obligatorio para obtener determinadas calificaciones. En estas condiciones, la escuela guarda la forma como institución educativa, pero detrás de esa forma hay una doble moral: se dicen unos valores y se actúan y viven otros.

Por lo que hemos visto, las condiciones están puestas para mantener a los estudiantes en la heteronomía. En este marco de referencia, y respecto del desarrollo socio-moral de los alumnos, puedo sostener que hay algunos que se encuentran en los niveles de desarrollo premoral y de moralidad de conformidad con el rol convencional, ya que actúan obedeciendo para evitar el castigo (estadio 1) y por el deseo de obtener un premio o beneficio (estadio 2). Otros jóvenes se encuentran en el nivel de moralidad de conformidad con el rol convencional, ya que unos buscan aprobación por parte de los otros (estadio 3), pero la mayor tendencia la encontramos en las acciones motivadas por el mantenimiento del principio de autoridad (estadio 4). Vemos que el nivel de principios morales autoaceptados, en el que se actúa en función del respeto que debe privar hacia todos y hacia uno mismo en la comunidad (estadio 5) y la preocupación por vivir de acuerdo con los principios morales individuales de conciencia (estadio 6) no son alcanzados

por los alumnos. La escuela, finalmente, no ofrece a los alumnos suficientes experiencias de subjetivación que, a través de procesos dinámicos, activos y reflexivos, podrían conducir a un número considerable de los jóvenes a la realización de su desarrollo socio-moral.

Referencias bibliográficas

- APPLE, MICHAEL (1994), *Educación y poder*, Paidós, Barcelona.
- BERTELY, MARÍA (2000), *Conociendo nuestras escuelas*, Paidós, México.
- CEBALLOS, HÉCTOR (1997), *Foucault y el poder*, Ediciones Coyoacán, México.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (1998), 123.ª ed., Porrúa, México.
- EHRlich, PATRICIA (1994), «La educación, los valores y el futuro», en *Educación para la vida*, vol. 1, SEP-Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, México.
- FREIRE, PAULO (1999), *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México.
- FUENTES, SARA MARÍA (1994), «Un acercamiento a la educación desde el psicoanálisis», tesis de maestría, UNAM-FF y L, México.
- GOETZ, JUDITH y LE COMPTE, MARGARET (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. M. (1993), «La problemática de la evaluación», en *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, págs. 141-164, Paidós, Barcelona.
- HERSH, R. J. y PAOLITTO, REIMER D. (1998), *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, Narcea, Madrid.
- HIRSH, ANA (comp.) (2001), *Educación y valores*, Guernika, México.
- KOHLBERG, LAWRENCE (1992), *Psicología del desarrollo moral*, Desclée de Brouwer, Bilbao.
- LAPLANCHE, JEAN y PONTALIS, J. B. (1994), *Diccionario de psicoanálisis*, Labor, Barcelona.
- LUNA, MARÍA EUGENIA (1994), *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*, IPN-CINVESTAV-DIE-Tesis 21, México.
- MALINOWSKI, BRONISLAW (1975), *Los argonautas del pacífico occidental*, Península, Barcelona.
- MARTIARENA, ÓSCAR (1995), *Michel Foucault: historiador de la subjetividad*, 365 págs., ITESM-CEM/El Equilibrista, México.
- PIAGET, JEAN y INHELDER, B. (1991), *Psicología del niño*, Morata, Madrid.
- REMEDÍ, EDUARDO (coord.) (1999), *Encuentros de investigación educativa 95-98*, IPN-CINVESTAV, México.
- YURÉN, MARÍA TERESA (1995), *Eticidad, valores sociales y educación*, UPN, México.
- YURÉN, M. TERESA, NAVIA, CECILIA y SAENGER, CONY (2005), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Ediciones Pomares, México.

Cuarta parte

La intensa búsqueda de la identidad de los estudiantes

7. La construcción subjetiva de la identidad en las autobiografías de estudiantes adolescentes

María del Carmen Merino Gamiño¹

Teresita Ramírez Henríquez²

Introducción

La adolescencia es un periodo altamente formativo y productivo para el desarrollo personal. La escuela es el escenario donde, paralelamente a los deberes académicos, los estudiantes se ocupan de importantes tareas vitales, como la exploración y el aprendizaje de los roles que pronto deberán desempeñar en el mundo de los adultos. Al mismo tiempo, la vida en torno a la escuela implica numerosos riesgos que detienen y muchas veces destruyen los proyectos académicos de los jóvenes. Estos asumen su papel en la vida, ya sea como sujetos «pasivos», «dependientes» o, como sujetos «activos», que luchan por su autonomía y por reconstituir propositivamente su sentimiento de identidad, en un esfuerzo que Erikson (1968) califica de «conquista», condición necesaria para hacer propias las elecciones y decisiones que serán fundamentales para insertarse productivamente en el mundo laboral y en la vida.

El propósito de esta investigación fue analizar cualitativamente la narrativa autobiográfica de 170 estudiantes de preparatoria de la UNAM acerca de su proceso de desarrollo psicosocial. El análisis se realizó simultáneamente en dos niveles: en el primero nos interesaba conocer, en las pro-

1. Investigadora de la División de Estudios Profesionales de la Facultad de Psicología, UNAM, CE: merinosa@hotmail.com.

2. Profesora de la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, Plantel núm. 7 «Ezequiel A. Chávez».

pías palabras de los estudiantes, la dinámica psicosocial de ese proceso, desde su nacimiento hasta el momento en que estaban por ingresar a la licenciatura. En el segundo nivel, analizamos la «formas» de la narrativa, para encontrar al yo-sujeto que, al investigar y escribir su biografía, manifestaba sus fortalezas o debilidades en esa lucha por reformular su identidad y proyectarla en su formación profesional y más allá en su rol laboral, familiar y ciudadano.

La investigación sobre estudiantes, sujetos de la educación no ha sido una prioridad en México. Ducoing (1998, pág. 15) reconocía que apenas en los años noventa despegaba la aventura del sujeto en las investigaciones sobre estudiantes. Ello refleja una apertura hacia la reflexión sobre un tema que interesa por igual a la pedagogía, a la psicología y al psicoanálisis, a la sociología, a la antropología y a la etnografía y que ha iniciado una etapa de cuestionamientos en el marco del campo específico de la investigación en educación: el del sujeto.

Si bien se ha logrado identificar la problemática socio-académica estudiantil, se ha abordado principalmente desde un enfoque estadístico o con estrategias destinadas a medir algún aspecto concreto de dicha condición, pero todavía es escasa la investigación que considera al estudiante adolescente en su complejidad e integridad. En el presente trabajo consideramos indispensable explorar en profundidad y con una metodología cualitativa qué significados tienen para los estudiantes que están en la etapa de la adolescencia los elementos de su vida pasada y cómo lo pueden lograr a partir de reconstruir y reflexionar sobre su historia personal en un momento de su vida en que se disponen a iniciar otra etapa en su formación académica y a terminar, si esto es posible, con su adolescencia, para ingresar a la juventud o adultez temprana.

La vida en el nivel escolar superior está alineada con las expectativas que las diferentes culturas han establecido para la juventud. La sociedad otorga a los jóvenes universitarios una moratoria psicosocial (Erikson *ibid.*, pág. 128) que asegurará que la tardanza de cuatro o cinco años de estudios profesionales elegidos, como bien dice Rapaport (1986, pág. 99), pueda traducirse nada menos que como un compromiso con un tipo de identidad personal.³

3. Erikson (*ibidem*) se refiere a la moratoria como un tiempo de tolerancia selectiva por parte de la sociedad y de un juego provocativo por parte de la juventud, que conduce a un compromiso profundo. Desde su punto de vista, la sociedad debe proporcionar a los jóvenes los espacios para ejercitarse y prepararse para acceder a las oportunidades de realización personal y de supervivencia y, por lo tanto, debe brindarles las facilidades para identificarse oportunamente con los roles de los adultos.

Referentes teórico-metodológicos

Los referentes que inspiraron este trabajo siguen la línea humanista de las ciencias sociales y de la psicología, y son afines, desde el punto de vista epistemológico constructivista, con los métodos cualitativos. Elegimos como punto de partida la teoría epigenética de la identidad del *yo* de Erikson (*ibid.*), quien coloca como tema central de esa teoría el sentimiento de identidad que se elabora activamente durante la adolescencia, para ser conquistado en la juventud y reconquistado en diversos momentos de la vida adulta. Para lograr esa hazaña, es menester que haya un encuentro del sujeto con las «tecnologías de su cultura», pero también que se realice un esfuerzo progresivo de aprendizaje y autorreflexión, necesario para que el joven logre integrarse en la sociedad, desempeñando roles productivos.

De la obra de Freud (1968 y 1970) retomamos el concepto de tecnologías del *yo*, que se refiere a las funciones reguladoras y directrices que desempeña esta instancia. Incorporamos en tercer lugar las aportaciones de Foucault (1991), también sobre las tecnologías del *yo*, consideradas éstas como una categoría que explica cómo los individuos construyen estrategias para el conocimiento y el cuidado de sí y las repercusiones sociales que tiene esa construcción, desde el punto de vista de las relaciones de poder en las culturas occidentales. Foucault considera la autobiografía como una tecnología del *yo*, otorgando un lugar fundamental (como lo hizo Erikson) a la relación que cada sujeto establece con las tecnologías creadas por su cultura, para enseñar a vivir a sus miembros en sociedad. La finalidad de esa estrategia consiste en adquirir un cierto poder sobre sí mismo y un sentimiento de autonomía que sólo se consigue ocupándose y cuidando de sí, funciones que están a cargo de esa entidad a la que llamamos *yo*.

Nos interesaba principalmente investigar a ese *yo*, ocupado en la tarea específica de reconocerse él mismo, continuo, diverso y singular, tal como se expresa al evocar selectivamente su ser en el tiempo. El *yo* escritor que participó en esta investigación es el adolescente que ha tenido el privilegio de acceder a la educación media superior. El interés que pueden desarrollar estos adolescentes en sí mismos, como sujetos, tiene que ver con la calidad de su expresión lingüística, entrelazada con una capacidad autorreflexiva y de síntesis, que es fundamental para recuperar su historia personal y analizar e interpretar sus sentidos.

Corresponde a la tarea analítica e interpretativa «atrapar» al *yo* autor de la narrativa autobiográfica, tarea nada sencilla, pues el *yo* aparece en ella en diversos planos, desde los más concretos y superficiales hasta otros más profundos, en los que hay que desentrañarlo. Aparece también en el sentido de lo no dicho, el texto oculto a nuestros ojos y aún a sí mismos. El *yo*

autobiográfico se desempeñó simultáneamente como el prisma central de un calidoscopio, efímero y a la vez constante en la diversidad de figuras que nos ofrece y que, no obstante, tiene permanencia y mismidad aun en las combinaciones que adopta con un leve movimiento de la mano. El *yo* aparece en cada autobiografía como una serie dialéctica de imágenes: como niño y adolescente, hijo de familia o hermano, amigo entrañable, enemigo público; manipulador y títere, víctima; estratega astuto, héroe y mártir, etc. También se muestra como el creador e interlocutor sensible, confiado, atrevido, comprometido, que comparte abiertamente sus descabros, su desorientación, hazañas y logros y otras veces cauteloso, «formalista», escribiendo sin decir nada, como si no poseyera una subjetividad, ajeno de sí mismo.

El *yo* ciertamente representa esa fuerza integradora con la que los seres humanos luchamos para sobrevivir y para trascender nuestro destino biológico en los terrenos cotidianos de las realizaciones humanas. Al observar y hablar consigo mismo y con el mundo, el *yo* debe colocarse en una posición distante respecto a ambos, para pensarse (re-flexionarse). Mediante la escritura autobiográfica, el *yo* entra en un proceso de creación y autoconstrucción, que es histórico.

El complejo fenómeno de la adolescencia encuentra valiosas explicaciones en algunas teorías que consideramos complementarias. Recurrimos a Anna Freud (1985), para quien la adolescencia abarca un conjunto de reacciones prototípicas ante los cambios corporales y endocrinológicos que desatan una verdadera revolución personal y social a partir de la pubertad. Esta autora reconoce que es difícil establecer una diferencia entre lo que es normal y lo que es patológico en la adolescencia, porque esta es una interrupción del crecimiento imperturbado y se asemeja a otros trastornos emocionales y desequilibrios estructurales que pueden considerarse típicos, aunque no generalizables.

Blos (1971 y 1979), por su parte, denomina «estaciones de paso» a los hitos en el desarrollo progresivo, cada uno de los cuales se caracteriza por un conflicto específico y una tarea madurativa que debe cumplirse, como condición previa para pasar a niveles mas altos de diferenciación. Las tareas madurativas no se inician ni concluyen necesariamente conforme se pasa por cada «estación» del desarrollo; a veces, las etapas se anticipan ante la urgencia de emprender nuevas tareas y otras se demoran por múltiples circunstancias, de modo que es frecuente que algunas tareas se arrastren desde la infancia, a manera de «asignaturas pendientes» y otras no se resuelvan o se pospongan indefinidamente, como tareas de vida.

Las teorías de Piaget (1977), de Inhelder y Piaget (1995) sobre el pensamiento adolescente, las de Kohlberg (1969) sobre el desarrollo moral y de Elkind (1978) acerca del proceso de egocentrismo/descentración nos

permitieron desentrañar algunos de los significados ocultos en la «forma» que adopta la narrativa autobiográfica, rescatando algunas categorías básicas para la comprensión de los adolescentes ocupados en descubrir su identidad.

La selección teórica anterior tiene implicaciones metodológicas importantes en el estudio de la identidad del *yo*, pues por su complejidad y como totalidad, admite la configuración de una gran cantidad de indicadores en cuyo análisis deben aplicarse los métodos que aseguren la comprensión de sus posibles sentidos. Erikson basó su teoría en métodos clínicos, aplicados en el medio escolar y en consulta privada. Empleó también métodos etnográficos y autobiográficos para estudiar la identidad de personas extraordinarias, con el fin de describir la genética universal de la identidad.

Freud (1970) empleó el método psicoanalítico en las investigaciones que sustentan sus teorías y lo hizo desde una posición holista, pues consideraba al *ello*, *yo* y *superyo*, como expresiones de una totalidad que es el sujeto. Él advirtió que si alguna vez habló de una división entre estas instancias, lo hizo tomando en cuenta que son solamente abstracciones que hacía respecto a la vida psíquica, que a veces son tomadas con demasiada rigidez, afirmando así que «sólo nos permitimos observar cada vez, un aspecto único de los varios que presenta una tan complicada totalidad» (*ibid.* 2839).

Antecedentes de la investigación sobre la identidad

Marcia (1966), seguidor de Erikson, recurrió a los criterios que éste definió para reconocer el final de la adolescencia y que están presentes en las evidencias de la actividad de exploración de roles; en el establecimiento de compromisos en las áreas del estudio, en la elección vocacional y en la ideología (religiosa, política, etc.). En sus investigaciones con poblaciones de adolescentes, Marcia diseñó un interesante protocolo de entrevistas, empleó estrategias cuasi-experimentales, aplicó un test de inteligencia y un listado de frases incompletas e incluso realizó un experimento, algo discutible pero que cumplía con los requisitos convencionales de la psicología positivista. Con los resultados obtenidos, formuló su teoría del estatus de la identidad del *yo*, que se refiere a las posiciones que alcanzaron estudiantes de 17 y 18 años de edad en el desarrollo de su identidad. Las posiciones o «estatus» son cuatro:

- I Estatus de realizador: adscrito a sujetos que habían vivido su crisis adolescente, realizado una elección vocacional, elaborado una postura ideológica y tolerancia a los cambios en sus vidas, adaptándose y aceptando nuevas responsabilidades.

- II Estatus de moratoria: se ubican los sujetos que estaban en plena exploración y crisis adolescente, luchando por tomar sus propias decisiones, pero sin la necesaria responsabilidad. Su desorientación era temporal, se ocupaban de resolver tareas madurativas todavía no resueltas.
- III Estatus de hipoteca: lo ocupaban los adolescentes que dependían totalmente de sus padres o suplentes, no habían entrado aún en la crisis de identidad y aunque estaban «comprometidos» con una vocación o con una ideología, este compromiso no resultaba de una elaboración reflexiva, sino que era una reproducción indiscriminada de los valores y proyectos de sus padres.
- IV Estatus de difusión: comprendía a los que con crisis o sin ella, aun no habían hecho una elección vocacional, ni se interesaban en ello. Los que ya habían elegido una carrera, tenían una perspectiva muy pobre de ella, no estaban comprometidos, carecían de intereses ideológicos y eran inestables e inconsistentes.

La labor de Marcia ha estado afiliada durante 36 años a una postura sujeta al tratamiento cuantitativo de los datos e influyó a numerosos investigadores que siguieron su modelo, introduciendo apenas algunos cambios de enfoque o en los instrumentos. Craig-Bray y Adams (1986) advertían que las ideas de Erikson surgieron sobre todo de sus experiencias clínicas y observaciones etnográficas, pero que, a medida que sus escritos interesaron a investigadores más orientados a lo empírico, se desviaron hacia la operacionalización de conceptos clave y a la aplicación de tests para medir aspectos particulares asociados a la identidad. Van Hoof (1999) considera, al respecto, que los cuatro estatus no permiten apreciar las contingencias del proceso de conquista de identidad, que por su complejidad e interdependencia sociocultural han hecho surgir nuevas concepciones sobre los estatus, considerándolos de una manera más abierta y dinámica.

Sin dejar de reconocer el valor histórico de las aportaciones de Marcia, hemos aplicado métodos cualitativos desde hace más de una década en investigaciones relacionadas con la construcción de la identidad (Merino *et al.*, 1998) y (Merino, 1998). El primer estudio explora el autoconcepto en estudiantes de secundaria y preparatoria, a partir de la pregunta ¿quién soy yo? La simplicidad de esta propuesta es aparente, ya que abrió un horizonte muy amplio de posibilidades para explorar el tema y permitió encontrar al sujeto en los contenidos manifiestos y ocultos que revelaron los recursos y las carencias de los participantes para aplicar su pensamiento en la autorreflexión. La segunda investigación consistió en el seguimiento, durante diez años, de los planes de carrera y de vida de una generación de 470 estu-

diantes de la carrera de licenciado en trabajo social de la UNAM. A cinco años de egresar de la carrera, las 90 personas entrevistadas dejaron ver las vicisitudes que encontraron durante su formación profesional, las cuales corrían paralelas con el planteamiento oportuno de sus proyectos de carrera y de vida y con el proceso de construcción de su identidad. En el presente trabajo presentamos otra de nuestras investigaciones que continúan la línea de disertación teórica que hemos delineado arriba.

La población y el trabajo de campo

La investigación de campo se realizó en la Escuela Nacional Preparatoria plantel núm. 7, Ezequiel A. Chávez, perteneciente a la UNAM, la cual se ubica en una zona comercial popular en la Ciudad de México. Participaron 170 estudiantes del último año, inscritos entre 1994 y el año 2000, en los grupos del área de ciencias químico-biológicas. En promedio, los estudiantes tenían 18.5 años de edad (89 mujeres y 81 varones) y predominaban en esta población condiciones socioeconómicas de pobreza (113 sujetos) y de extrema pobreza (41 sujetos); sólo 26 alumnos pertenecían a la clase media.⁴ La muestra fue propositiva, pues todos habían estado disponibles durante un año escolar como alumnos de una de las investigadoras, la profesora Teresita Ramírez, que imparte la asignatura Higiene mental. Nuestros objetivos coincidieron con los del programa de la asignatura, que pretende promover: «El actuar del alumno mediante actividades dinámicas de indagación, análisis y discusión, no sólo de los aspectos teóricos, sino con un marcado enfoque vivencial de auto-descubrimiento» (ENP s/f).

Invitamos a los estudiantes a colaborar en este trabajo en el papel de co-investigadores, pues ellos debían hacer una reconstrucción de su historia personal entrevistando a sus padres y otros familiares, revisando documentos, fotografías, cartas y escribiendo su historia personal de acuerdo a

4. Se consideró como en extrema pobreza a familias cuya situación se acercaba a lo siguiente: habitaban en casas de cartón, en zonas periféricas sin servicios urbanos; ambos padres con baja escolaridad, sin empleo, realizando trabajos eventuales o subempleados. Los alumnos crecieron con una alimentación deficiente, sin dinero para comprar libros y/o para trasladarse a la escuela. Las condiciones de las familias consideradas en pobreza eran variadas, pero muchos coincidían en vivir «arrimados» con los padres, que lograron adquirir un terreno y construir poco a poco una casa, los padres se encontraban desempleados o subempleados, obteniendo sus ingresos del comercio ambulante. Los padres pertenecientes a la clase media baja rara vez tenían una vivienda propia, pero disponían de un cuarto en la casa paterna. La casa estaba en mejores condiciones, con servicios como luz, drenaje y realizaban trabajos como empleados de servicios públicos o privados y algunos como personal administrativo.

los temas vistos en clase. Tuvimos la oportunidad de hacer el seguimiento de algunos casos mediante entrevistas personales, clínicas y por medio de llamadas telefónicas, aunque no incluimos esta información, porque aún no ha sido sistematizada. En la recolección de las autobiografías adoptamos las siguientes estrategias:

1. Didácticas: destinadas a vincular la tarea autobiográfica con los contenidos de la asignatura.
2. Éticas y normativas: observadas en la recopilación y manejo de la narrativa, asegurando el anonimato y la autorización de sus autores para usarla con fines académicos.
3. Logísticas: consistentes en el diseño y cuidado de registros e instrumentos que facilitaron el trabajo de campo, el análisis y la interpretación.⁵
4. Heurísticas: relacionadas con el valor de la autobiografía para promover la autorreflexión, la movilización de los recursos del yo de los sujetos, pero también de las investigadoras.

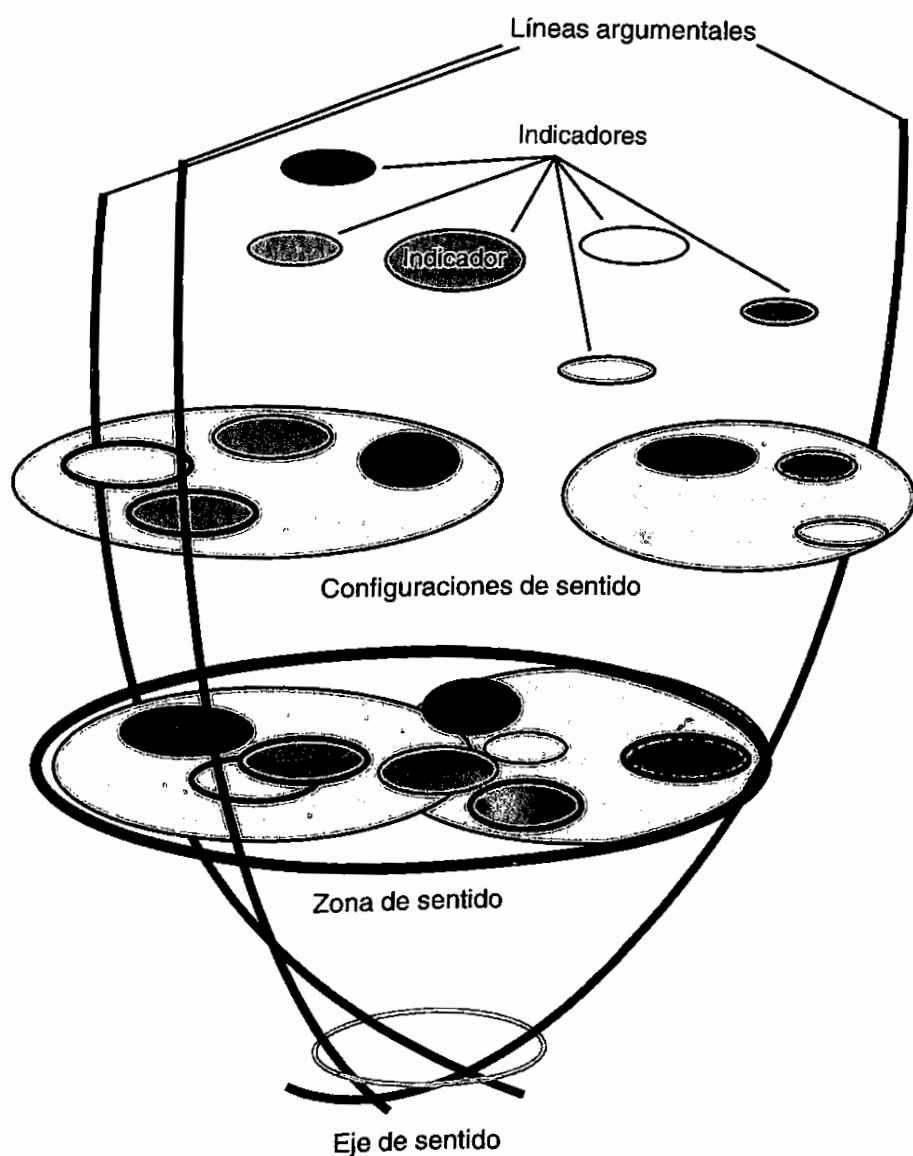
Análisis-interpretación

Este proceso simultáneo requirió hacer lecturas repetidas de cada escrito, en un trabajo que Kvale (1996) califica como una «espiral hermenéutica», ya que en aproximaciones sucesivas buscamos comprender el texto, avanzando desde sus partes hasta su significado global y regresando al texto para conocer la dinámica de cada historia y, más tarde, del conjunto de las autobiografías.

El análisis hermenéutico consistió en encontrar los sentidos explícitos e implícitos en la narrativa, discernir sus patrones significativos y construir un marco para comunicar la esencia de lo que revelan. Patton (1990, págs. 371-372) advierte que en esa tarea no existen modelos ni fórmulas preestablecidos y que los procesos de pensamiento del investigador que analiza: «De ningún modo se pueden replicar; no hay test que pueda aplicarse para validarlos; en suma, no hay reglas absolutas, precisamente porque cada estudio cualitativo es único, la aproximación analítica a emplear es también

5. Consistieron principalmente en: a) el diario de campo, b) registros codificados de las narrativas escritas y transcritas de entrevistas y c) Los esquemas de los referentes teóricos y del análisis de los textos, d) una carpeta con los resúmenes de todas las autobiografía (140 págs.), e) la síntesis de la interpretación de cada autobiografía (cada una ocupando 4 renglones) y f) el mapa final representando a todos los estudiantes, colocados en las posiciones en las que se encontraban respecto al desarrollo de su identidad.

Elementos de sentido encontrados en las autobiografías



única». A pesar de esta libertad, el rigor del análisis exige hacer explícitas las estrategias y los lineamientos que se van estableciendo conforme se avanza en la investigación.

Para asegurar la credibilidad, consistencia y estabilidad de la narrativa llevamos a cabo las siguientes triangulaciones: 1) de teorías (Erikson, Freud, Foucault); 2) de métodos (hermenéutica y psicoanálisis); 3) de instrumentos (autobiografía, entrevistas, registros clínicos, reflexiones escritas por cada estudiante al final del curso, después de leer su autobiografía).

fía); 4) de investigadores, que nos dedicamos a analizar por separado y en grupo las autobiografías y a discutir las como casos clínicos hasta llegar a un consenso.⁶

En las lecturas de cada texto buscamos palabras, frases y oraciones que revelaran un sentido en sí, (el manifestado por sus autores) y los sentidos derivados de nuestra interpretación y condensados como categorías complejas o configuraciones de sentido. A su vez, agrupamos éstas configuraciones en zonas de sentido asociadas con el contexto, los escenarios de las historias y en la escuela y con personajes y relaciones significativas. Encontramos en la narrativa dos tipos de líneas de sentido; unas son argumentos o tramas que las atraviesan; otras son líneas de tendencia asociadas a movimientos en la trayectoria psicosocial de los sujetos; finalmente, «amarramos» las líneas en un eje de sentido. Localizamos el eje de sentido de las autobiografías en el punto donde coincidieron las tres teorías que sostienen a la investigación, cuando nos preguntamos por el papel del yo y por las fuentes de su fortaleza o debilidad (véase el Gráfico 1 en la página 179).

Llegamos a la explicación hermenéutica de los textos después de un largo recorrido que, como observa Kvale (*ibid.*, pág. 96), «termina cuando se alcanza un significado sensible y una comprensión coherente, libre de contradicciones lógicas». Una vez concluida esta etapa, tuvimos que revisar qué criterios facilitaron la interpretación y permitieron configurar los sentidos de la narrativa. Entre ellos destaca la presencia del yo-autor que es el que recupera, reconstruye y escribe su historia, poniendo en evidencia los muchos o pocos recursos que, al final de su adolescencia, ha logrado reunir para seguir adelante con sus metas y proyectos. Otros criterios se encuentran polarizados en las líneas de sentido que muestran el camino recorrido en algunos desarrollos, por ejemplo: socialización *vs* aislamiento; autonomía moral *vs* heteronomía, entre otros.

Llegadas a este punto podíamos responder a la pregunta: ¿en qué condiciones de desarrollo psicosocial llegaron nuestros estudiantes adolescentes al final de bachillerato? Al integrar la interpretación con la discusión entramos en un diálogo con los autores, lo que permitió redefinir algunas de las categorías de Erikson (características de la identidad conquistada o no conquistada) y encontramos tres variedades de identidad en difusión: extrema, por insuficiente diferenciación y por invasión. Retomamos los criterios del estatus de identidad hipotecada definido por Marcia, pero encontramos

6. Por razones de congruencia epistemológica, los criterios de confiabilidad y validez no son apropiados en la investigación cualitativa hermenéutica.

a alumnos moviéndose entre la zona de hipoteca y la crisis de identidad. Como equivalente del estatus de «moratoria», nombramos a la posición de crisis de identidad propiamente dicha, precedida por una zona de estancamiento y alto riesgo en la crisis, seguida por un nutrido grupo dotado de buenos recursos, que estaba saliendo de la crisis y otro que estaba ya elaborando su conquista de la identidad.

Debemos insistir en que la escalada de logros y riesgos en la conquista de la propia identidad que los adolescentes emprenden no es, de ningún modo, un proceso universal, ni lineal, sino un desarrollo que, por ser epigenético, parte de procesos de cambio que se presentan «regularmente». Lo anterior significa que no se lleva a cabo en todos los casos, al mismo tiempo, o definitivamente, pues se trata de procesos muy complejos que se mueven en espiral, sujetos a avances, retrocesos, estancamientos, desfases, contradicciones y saltos cualitativos. A continuación, presentamos las siete posiciones que identificamos en los estudiantes con los que llevamos a cabo la investigación en su camino a la conquista de la identidad.⁷

Resultados

Al observar el conjunto de las autobiografías, emergen nuevos sentidos que enriquecen la interpretación. En el Cuadro 1 de la página siguiente hacemos un recuento de la distribución de las posiciones en las que se encontraban los estudiantes (y de acuerdo a sus narrativas) cuando estaban por salir de la preparatoria. A continuación comentamos cada una de ellas.

Identidad negativa

Diez estudiantes se identificaron en sus narrativas con los aspectos más débiles o antisociales de su personalidad y relataron que rechazaban toda disciplina, vagaban, consumían alcohol y otras drogas, dando rienda suelta a su agresión contra los demás y contra sí mismos. Nacho ilustra esta posición:

En primaria me peleé con un niño que le pegó a mi hermano, después me empecé a pelear casi una vez por semana... En secundaria me peleé con un chavo, uno de sus amigos se metió pero al otro día llevé banda y me pidieron perdón. Un chavo igual de loco se volvió mi amigo; nos íbamos de pinta cinco veces por mes. Me llevaba bien con los prefectos y los maestros,

7. Las viñetas que ilustran las siete posiciones reproducen fielmente el texto original.

Cuadro 1 Distribución de las posiciones en el desarrollo de la identidad			
<i>Zonas en la conquista de identidad</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Varones</i>	<i>Total</i>
1. Zona de identidad negativa		10	10
2. Zona de confusión de la identidad	2	4	6
3. Zona de identidad en difusión			41
3.1. Difusión extrema	6	7	13
3.2. Difusión por indiferenciación	9	10	19
3.3. Identidad invadida	5	4	9
4. Zona de Identidad en hipoteca			41
4.1. Alternan hipoteca/ crisis de identidad	10	9	19
4.2. Alternan crisis de identidad/regreso a la hipoteca	15	7	22
5. Zona de crisis de identidad			46
5.1. Estancados en alto riesgo	8	8	16
5.2. En crisis propiamente dicha	8	7	15
5.3. Saliendo de la crisis	13	2	15
6. Zona de conquista de la identidad			20
6.1. Iniciando la conquista	10	1	11
6.2. En proceso de conquista	2	6	8
6.3. Identidad conquistada	0	1	1
Total⁸			164

tuve ocho novias. En 3.º me destrampé por completo, consumí drogas, me volví uno de los chavos que ya nadie se metía conmigo. En la preparatoria me sentí muy inadaptado nadie se me hacía de mi agrado.

Confusión de la identidad

El término «confusión» sugería a Erikson una ruptura de las imágenes que el sujeto tiene de sí y una pérdida de su centro. Reconocía también que hay una confusión «benigna» que se vive en la adolescencia como un estado pasajero, a veces recurrente, en el que las imágenes de sí mismo cambian o se desorganizan, movilizand o a los sujetos a superar el desconcierto que acarrear (*ibid.*, pág. 173). Los seis estudiantes que ubicamos en esta posición comentaron que han sido objeto de maltrato físico y psicológico y cuatro sufrieron abuso sexual en su infancia. Es evidente que padecen depresión crónica y algunos, ideación suicida. Por ejemplo, Rubén relata:

8. Descartamos las autobiografías de 6 alumnos que no entendieron el sentido de la tarea autobiográfica (ausentistas)

En la primaria me di cuenta que no estaba empezando bien, casi no me llevaba con nadie, mi carácter se estaba empezando a hacer patente. Traté de llevarme bien con mis compañeros, empezaron a ponerme apodos, yo sin saber qué hacer y con tanto miedo a pelearme no hice nada, después me arrepentiría... En la secundaria la vida se me hizo más que imposible, todo estaba tan mal, al grado de que mis mejores amigos me empezaban a dar la espalda. Ya no deseaba socializar, veía la salida de tercero como liberación de una época que era como pesadilla... El día del examen para la prepa casi no podía respirar de los nervios, salí como tres veces al baño, los siguientes días no pude dormir, hasta ver los resultados. Fue una emoción muy grande el hecho de saberme admitido, al ver el plantel, fueron aún más nervios..., como conclusión: mi vida fue única y seguirá siendo única, no creo que nadie pase por lo que yo he pasado y que no le pude contar... Yo tengo una mente muy pesimista, pienso que de una u otra forma no debí de estar en este tiempo ni lugar. No me siento capaz de sobrevivir al tipo de circunstancias que la sociedad me está presentando. Aunque he logrado cosas a lo largo de mi vida, no se me hacen tan estimulantes como para poder decir que sí estoy listo para seguir en este medio ambiente.

Zona de difusión de la identidad

DIFUSIÓN EXTREMA

La difusión «extrema» representa la dificultad que han tenido 13 estudiantes para integrar un sentimiento de identidad y reconocer y defender su singularidad. Todos ellos fueron víctimas de maltrato en la infancia y están en depresión crónica, pertenecen a una condición socioeconómica de extrema pobreza y han caído eventualmente en el alcoholismo. Así, una de las estudiantes narra su experiencia:

En la preparatoria me hice novia de Gabriel, pero con miedo porque era muy temperamental. Mis primeras experiencias sexuales las tuve al año de andar con él, pero se portó de una forma espantosa y burlona y además morbosa... Noté que no me quería, me decepcioné porque él no quería tener obligación conmigo y además no trabaja. Yo me sentí mal, lo chantagí con que mi mamá me había corrido de la casa, pero no hizo nada, nos peleábamos a diario, sentía morirme, estuve a punto de suicidarme. Hablé muchas veces con él, hasta que me aburrí de la situación y me he prometido dejarlo. Todo esto me ha traído problemas: todas mis materias debo presentarlas en finales; me duele, porque hoy comprendo que ha sido un año de derroche.

DIFUSIÓN POR INDIFERENCIACIÓN

Esta posición consiste en la incapacidad temporal o estable de los adolescentes para diferenciarse de sus padres o cuidadores. Ubicamos a 19 estudiantes, ya que vivieron en una relación de dependencia y sometimiento

total; en sus narraciones encontramos que ellos transitaban en un estado infantil, muy lejano del que les corresponde a sus 18 años. Gabriela muestra esta situación en su autobiografía y en la reflexión que escribió después de leerla al finalizar el año escolar:

Me encantaba estar con mi hermana y por eso fui al kinder muy chica. Lloraba por cualquier cosa y la única que me hacía caso era ella. Me cargaba, no más de una cuadra, pero con eso me conformaba... Hice examen para entrar a la secundaria con la ilusión de estar en la misma escuela donde estaba mi hermana.

De lo que me pude dar cuenta al leer mi autobiografía fue que soy una persona sumamente berrinchuda y caprichosa, sé que es parte de mi carácter pero que no es del todo bueno. Me di cuenta de que soy muy mandona y hasta un poco presumida. Algo que me llamó la atención fue que menciono mucho a mi hermana y la verdad ahora que pienso en ello me doy cuenta que ella es mi ejemplo a seguir, ella ha conducido mi vida, es la persona que más quiero... Mi hermana ha sido como mi mamá, siempre se ha preocupado por mí y me ha defendido contra todos. También me di cuenta que soy muy celosa, no me gusta que me quiten lo que de alguna manera considero mío, no me gusta que el novio de mi hermana se la lleve y no permito que alguien más trate de entrar a mi grupo de amigas porque pienso que ya me la van a quitar; creo que a esto se le llama inseguridad.

IDENTIDAD INVADIDA

Un grupo de nueve estudiantes mostraron una identidad difusa y a la vez indiferenciada, porque sus padres o cuidadores han invadido su tarea de construir su identidad. Siete de ellos están extremadamente sobreprotegidos y, al mismo tiempo, comprometidos a cumplir estrictamente con las más altas expectativas de sus padres, ya sea mediante halagos o por fuerza. Ocho habían conservado la excelencia académica durante toda su vida escolar, dos eran triunfadores en el concurso nacional de conocimiento «Ruta Hidalgo». La ignorancia de sí mismos se refleja en sus dificultades para socializar, en su rígida escala de valores y, paradójicamente, en el deterioro de la confianza en sí mismos y en los demás, a quienes temen y desprecian por percibirlos, a tal grado agresivos y envidiosos, que su ambiente escolar se ha convertido en amenazante. El caso de Mario muestra claramente el sentido de esta invasión:

El estudio se inició para mí, como tortura: un error y un golpe... En primaria los compañeros me empiezan a mirar de otra forma, como alguien que podría robarles el diploma de primer lugar y para infortunio y coraje de mis compañeros, lo obtuve yo... Estaba contento de salir de primaria, porque ese año había sido el peor de mi vida.

(Al terminar la secundaria y después de una decepción amorosa narra):

Al darme cuenta de las tonterías que yo hacía, creció, en vez de depresión, una terrible ira y unas ganas de seguir, mis calificaciones volvieron a subir increíblemente y, al fin, sin mirar atrás, salí de la terrible edad de catorce años. Mi orgullo creció cuando todos mis compañeros que se burlaban de mí y todos los que tenían calificaciones que no merecían, se habían quedado fuera de la prepa. Eso me alegró mucho, pues ya no volverían a estar otro año conmigo... En el segundo año de prepa ocurrió algo similar que en la secundaria... En ese año volví a ver cómo mis compañeros le hacían la barba a los maestros para que les subieran la calificación. Me he dado cuenta de la clase de gente que hay en México, la mayoría, ya sean familiares o ajenos, son personas corruptas, envidiosas, que no toleran la superación de otros. Mis padres me han enseñado que no me debe importar nadie más que yo y es cierto. Mis padres me cuentan que cometieron errores al tratar de ayudar a gente, que ésta les ha volteado la espalda o hasta han tratado de hundirlos. Es por eso que ahora pienso que nadie más vale la pena que yo y, aunque suene egoísta, me he dado cuenta que la mayoría de la gente que he ayudado me ha traicionado; es por eso que desconfío de todos. A los únicos que respeto y admiro, los únicos que me han apoyado y sabido aguantar son mis padres y que, a pesar de todo, son los únicos que merecen mi cariño y mi respeto. Aunque la vida me ha tratado bien, me ha puesto pruebas para ser más insensible y así, algún día veré cómo todos los que me han intentado perjudicar, y que por cierto nunca lo han logrado, se hunden en el fango y yo estaré ahí, solo mirando hacia enfrente y sin mirar a nadie, sólo mirando hacia el frente y esperando mi destino.

Zona de identidad en hipoteca

ALTERNAN LA POSICIÓN DE HIPOTECA CON LA CRISIS DE IDENTIDAD

A simple vista, la hipoteca de la identidad es igual a la anterior posición, ya que los estudiantes comparten características como la dependencia y el compromiso hacia la autoridad y a los proyectos de los padres, una vida social limitada y heteronomía moral; sin embargo, estos estudiantes han logrado un nivel de diferenciación que les ha permitido cumplir, parcialmente, con algunas tareas de su adolescencia. Estos estudiantes escriben con implicación, compromiso y originalidad; su pensamiento es reflexivo, se dan cuenta de su realidad y de las contradicciones en sus biografías; intentan socializar, anhelan el noviazgo, pero les detiene el temor y los prejuicios.

De esta manera, un grupo de 19 estudiantes, a sus 18 años, narraron que apenas empezaban a vivir las inquietudes de la adolescencia mediana. Con un gran temor de crecer dudaban ante la alternativa de buscar su autonomía o mantenerse dependientes. La salida de la preparatoria estaba próxima y era tiempo de hacer un balance de fracasos, logros y planes, tarea difícil para los que jamás se interesaron por conocerse y cuidar de sí mismos.

El relato de Nicté ilustra lo anterior:

Siento que he dejado pasar la vida sin vivirla, encerrada en casa, dedicada al estudio y a cumplir como «niña buena» con mis padres, que son muy cariñosos y sobreprotectores. Quiero un poco más de libertad, nunca he tenido amigos fuera de la escuela, ni novio, ni he aprendido a bailar: ¡Quiero bailar! ¡Quiero quedarme después de clase a platicar con mis compañeros! Me he deprimido horriblemente; el año pasado estuve como seis meses así.

ALTERNAN LA CRISIS DE IDENTIDAD CON REGRESOS A LA POSICIÓN DE HIPOTECA

Al igual que el grupo anterior, estos 22 alumnos se encuentran entre el filo de la dependencia y de la autonomía, ya que revelaron que tenían algunas inquietudes amorosas adolescentes, exploraban temerosos el noviazgo y la amistad, se enfrentaban a algunos de los riesgos comunes en el ambiente escolar y, ante el menor contratiempo, regresaban a su posición de hipoteca. Vanesa resume esta posición:

Siento mucha nostalgia por mi niñez..., quisiera seguir siendo niña porque la vida se va haciendo más complicada a medida que vas creciendo.

Zona de crisis de identidad

ESTANCADOS EN LA CRISIS Y EN ALTO RIESGO

En las narraciones de 46 estudiantes identificamos que se encontraban en plena adolescencia, en la zona que Freud llamó de «tormenta y tensión» y en la cual el duelo por la pérdida del mundo infantil está en su apogeo, pero se niega o se enfrenta con una actitud prepotente de inconformidad. La escuela brinda un escenario con un mayor margen de acción en el terreno de la experimentación y la socialización. Ahí se gestan desconcertantes identificaciones y actitudes con las que los adolescentes tratan de afirmarse como diferentes, más atrevidos o mejores que los adultos. Sin pensarlo, se apropian de las modas más extravagantes que revolucionan su sexualidad, su imagen corporal, el lenguaje, la ropa, los intereses y las expresiones de amistad y de amor. En esas y otras manifestaciones, se representa la vieja lucha de las generaciones por la libertad y por «cuidarse solos». Satisfacen su necesidad de influir en el mundo, aunque sea egocéntricamente, escandalizando, rompiendo convencionalismos, uniéndose a causas que les permitan expresar sus diferencias con lo «establecido» o exponiéndose, con una rabiosa rebeldía, a todos los riesgos que amenazan su integridad.

Dentro de este grupo están 16 sujetos a quienes identificamos como estancados en la adolescencia y en gran riesgo, quienes a pesar de haberse conservado como alumnos de excelencia hasta ese momento (dos fueron campeones de conocimiento en la Ruta Hidalgo), hablaron de cómo vivían

las turbulencias de su adolescencia, inmersos en la difícil tarea de controlar sus emociones, cuidar de sí mismos y vivir su anhelada libertad, pero a pesar de todo no habían logrado «pararse sobre sus pies». Entre los hombres había tres que dijeron tener problemas con el alcohol y nueve habían sido niños maltratados; las mujeres comentaron que habían estado enamoradas ciegamente, llegaron a aceptar maltrato y violencia en el noviazgo y se arriesgaban a un embarazo. Cuatro alumnos luchaban por sacar adelante sus estudios y recobrar su dignidad. Berta, por ejemplo, relató que reunía varios de esos riesgos:

En la primaria traté de ser la primera en clase y lo logré y para papá era la mejor noticia, a mamá no le importaba... Papá murió y, como siempre, mamá trabajaba y me exigía que hiciera la comida para mis tres hermanos y lavara y planchara su ropa. Me indignaba tener que hacerme cargo de todas las labores de la casa y trabajar y estudiar; quería controlarme pero estallaba y recibía golpes e insultos. En secundaria me enamoré de un chico celoso y drogadicto, tuvimos relaciones íntimas y de inmediato me sentí dependiente de él, le perdonaba sus infidelidades y maltratos. Él terminó la relación y me dejó deshecha, bajaron mis calificaciones y fumaba una cajetilla al día. Para olvidarlo me hice novia de Mario, me lleva nueve años, también es alcohólico. Por primera vez, reprobé cuatro materias. (Esta alumna dijo que solicitó apoyo terapéutico, consiguió trabajo y logró ingresar a la carrera que eligió.)

EN LA CRISIS ADOLESCENTE

Sin llegar al extremo del alto riesgo, estos 15 sujetos vivían intensamente la crisis adolescente, narraron que estaban aprendiendo a vivir y ganaban confianza en sí mismos, inmersos en una valiente lucha que les tenía maltrechos, periódicamente deprimidos y divididos. Habían tenido éxito escolar y también en su proceso de socialización con amigos, compañeros, profesores y otros adultos. Habían diversificado sus intereses y compartían sus experiencias, ideologías y aventuras, buscando encontrarse consigo mismos. Nora comenta:

Ahora que tengo 17 años, me pongo a reflexionar acerca de la persona que soy. Frecuentemente, los jóvenes nos preguntamos ¿quiénes somos? ¿a dónde vamos? y ¿por qué estamos aquí? Tal vez estas preguntas están un poco trilladas, pero la verdad es que pasamos por estos conflictos de reflexión. Creo que a veces no asimilamos rápidamente que somos grandes personas, los éxitos y fracasos que hemos tenido hasta ahora nos confunden un poco y nos hacen dudar si queremos seguir afrontándolos o no. La verdad es que este sentimiento de confusión es difícil de explicar.

ESTABAN SALIENDO DE SU CRISIS DE IDENTIDAD

En los relatos de otros 15 estudiantes encontramos que compartían las

características del grupo anterior, aunque el gregarismo comenzaba a ceder a favor de relaciones de noviazgo mas íntimas y estables. Lograron hacerse de recursos que ya dejaban ver su competencia, seguridad y una autoestima razonable. Tres jóvenes dijeron que habían recurrido a orientación psicológica, exploraban el mundo laboral y sentían la responsabilidad de contribuir al gasto familiar, dando prioridad a sus estudios. Dos participaban en asociaciones juveniles como estrategia para superar sus insuficiencias. Elvia, al respecto, narra:

En 5.º de prepa continué creciendo, aprendiendo y formulándome preguntas: ¿quién soy? ¿qué busco? ¿adónde voy? ¿por qué estoy aquí? Al responderlas, me sentí más segura de mí misma y seguí estudiando y reafirmando mi idea de querer una profesión. En el grupo seguíamos como una familia, compartíamos todo y nos preocupábamos y nos cuidábamos entre todos. En 6.º nos separamos al elegir área, pero nos vemos cuando es posible y nos mostramos mucho cariño. Ahora tengo amigos nuevos, entre ellos conocí a mi pareja, con quien he compartido grandes experiencias... La prepa ha sido la etapa más hermosa de mi vida. A mis amigos y amigas debo mi formación como persona, gracias a ellos he logrado formar mis valores morales y les debo también el creer en las personas, en el cariño y en lo afortunada que soy al poseer cuanto tengo.

Zona de conquista de la identidad

INICIABAN LA CONQUISTA DE SU IDENTIDAD

Dentro de esta categoría ubicamos a 11 estudiantes quienes mostraban en sus relatos un interés inquebrantable por comprenderse y valorarse, así como tenían una clara conciencia de su dignidad personal. Habían ganado el respeto de su familia y gozaban de considerable libertad y autonomía. La vida para ellos no fue fácil; su yo estaba marcado por tropiezos y experiencias dolorosas, pero ahora aparecían seguros de sí, confiados, anticipando su futuro ingreso a la carrera elegida, participando en acciones sociales; exploraban con respeto y cuidado mutuo sus relaciones de pareja y poseían una filosofía de la vida sustentada en valores propios. Blos (1971, pág. 331) observa en adolescentes con estas características un estado de relativa apacibilidad, favorecido por la mayor estabilidad de su carácter: «Las emociones se ocultan de un modo más selectivo y discriminativo del mundo público y se privilegia la comunicación entre amigos y amantes».

Así, por ejemplo, Magali siente que por fin se ubicó intelectual y emocionalmente:

La vida comienza a tomar sentido, me fijé metas y me estabilicé en lo sentimental. Tengo amigas, conseguí un trabajo y estoy aprendiendo mucho

en él... Respecto a mi sexualidad, he tenido tentaciones fuertes, pero no quiero echar a perder mi vida con una responsabilidad tan grande. Cuando tenga relaciones con alguien, aunque no me case, va a ser estando completamente segura de nuestros sentimientos.

EN PROCESO DE CONQUISTAR SU IDENTIDAD

Ubicamos a ocho jóvenes en la zona de conquista de identidad porque en sus historias muestran cómo estaban elaborando las tareas de la juventud que Erikson resume en lograr la intimidad, frente al riesgo de caer en el aislamiento. Se trata de la intimidad con la pareja, en la amistad y consigo mismos, pero no como un primer descubrimiento, sino como resultado de una progresiva toma de conciencia y de un sentimiento de autonomía basado en la reflexión y la autorreflexión, atributos que favorecen el control de las emociones y la capacidad crítica y autocrítica. En este proceso los y las adolescentes buscan asegurar la buena marcha de sus proyectos, y pueden advertir cómo con estos logros «los intereses, los valores morales y religiosos, las elecciones e inclinaciones vocacionales y la motivación de logro que con ellos se vinculan, aparecen y se organizan todos, en función de la identidad personal» (Rapaport, 1986, pág. 54). Alberto ilustra este crecimiento que se dio, según él, después de una adolescencia agresiva y rebelde que le costó que lo corrieran de su casa:

En la preparatoria tuve muchos cambios en mí, conocí muchos amigos, cambié mi forma de ver el mundo, mi conducta, mis metas, todo a raíz de salir de mi casa y de la muerte de mi tía. Este hecho me hizo pensar mucho en mi vida, en mis sueños, en los valores. Me di cuenta que estaba desperdiciando la vida que me habían regalado y empecé a cambiar. Ha sido la mejor etapa de mi vida. Ahora tengo una novia, llevamos dos años, conocí verdaderos amigos, me dejé crecer el cabello, salí a excursiones, reprobé materias y las pasé; conocí a buenísimos maestros, fui a fiestas, aprendí a fumar, (a beber y a eludir ambos vicios). Me di cuenta de la importancia del estudio y me encantaron muchas materias. Actualmente, tengo conciencia de todo (aunque a veces se me olvida). Tuve decepciones amorosas hasta que llegó la mujer que había buscado. He cambiado muchísimo como persona, por supuesto he hecho un gran esfuerzo y lo estoy logrando. Ahora leo, escribo, pienso mejor las cosas, las valoro, medito y he madurado, reconozco mis errores y mis aciertos, mis limitaciones y lo que soy capaz de hacer.

Todos los estudiantes en este grupo lograron ingresar a la carrera que habían elegido. Tuvimos la oportunidad de saber de ellos a través de entrevistas personales y telefónicas. Aseguraron sentirse satisfechos y seriamente comprometidos con sus estudios, por lo que concluimos que están consiguiendo brillantemente sus metas.

Identidad conquistada

Eduardo es el único alumno de 22 años, que ya había logrado cumplir con las tareas madurativas de la juventud y de la adultez temprana que Erikson llama «generatividad *vs* estancamiento». Después de un rico periodo de exploración definió exitosamente su vocación por la medicina (trabajaba como paramédico en la Cruz Roja) y había conquistado su identidad en varios de los dominios de su vida: laboral, vocacional y familiar. Él escribió su biografía dirigiéndose a su hijo:

En el quinto año de primaria fue cuando empecé a tener mi propia independencia. La maestra era miembro de un cuerpo de scouts y a pedimento mío logré entrar y el primer requisito era tener buenas calificaciones y le puse muchas ganas y entré. Me enseñaron marchar, a querer a los demás, a ayudar al prójimo, a quererse a uno mismo y a la naturaleza... Se tenía que cumplir un ciclo. El baile de salida fue maravilloso, me di cuenta de la gran importancia que tuvo mi infancia e iba a cambiar rumbo a la madurez... Antes de que terminara la secundaria me hice una promesa de que volvería a la secundaria, pero como maestro, y dos años después lo logré... Desde entonces me dediqué a trabajar y a estudiar.

Hice examen de ingreso a la preparatoria en la UNAM y me quedé. Mi único fin actualmente, es el de seguir superándome y que estés orgulloso de mí; por eso, día con día trato de hacer las cosas mejor, ahora estoy terminando la prepa y aunque al principio me sentía desubicado, he ido tomando el paso y pienso que ojalá que como yo, tú también cumplas todos tus deseos y jamás decaigas, te lo dice tu padre y amigo: Eduardo (terminó la carrera de médico).

Conclusiones

Cada estudiante tejió su narrativa sobre una urdimbre hecha con los hilos de su historia familiar, escolar y cultural. Los hilos, los tintes y colores, las formas y texturas de ese tejido que es la autobiografía, produjeron un género final que es único, subjetivo, particular y a la vez representativo de un nutrido grupo universitario. En él destacan temas que son trascendentales a lo largo de cada vida y de la vida de su comunidad familiar, escolar o nacional. La investigación que ahora presentamos puede dar indicios de diversos problemas que se entretajan con la construcción de la identidad y que forman parte de los procesos sociales que la influyen y forman o deforman, entre ellos citaremos: la violencia intra-familiar y escolar, el acoso y abuso sexual, los procesos de transmisión y reproducción de roles, los valores y contravalores en la familia, en la escuela y en los grupos de pares.

De igual manera, también tenemos atisbos respecto de procesos que se elaboran en torno a la identidad de género, su formación, mitos, estereotipos y riesgos, los campos de fuerza y los espacios de poder en la vida familiar y estudiantil. Respecto de los espacios estudiantiles, en particular, hemos escuchado las narraciones de estudiantes sobresalientes, estudiantes de bajo desempeño y desertores en su lucha por su identidad. Ellos nos dejaron ver aspectos de su autoestima y sus desempeños académicos, las vicisitudes que han tenido en torno a procesos de socialización y problemas de salud y vida académica (anorexia y bulimia, alcoholismo, drogadicción, enfermedades de transmisión sexual, embarazo no deseado, depresión, suicidio, etc.).

La propuesta educativa de esta investigación se relaciona con el sentido político, didáctico y formativo de la investigación cualitativa, en tanto que crea vías que conducen hacia una forma de poder sobre sí mismos que los individuos tienen, poder que se genera en cada sujeto, al comprender los sentidos de su experiencia personal.

Con los ejemplos anteriores apreciamos que la moratoria o prolongación social de la adolescencia estudiantil, desde un punto de vista positivo, puede redundar en una mayor diferenciación de la personalidad, en una actuación más racional y más crítica en la tarea de aceptar los roles sociales; en la oportunidad de desarrollar un criterio amplio que se sienta como «propio» y facilite acceder a una perspectiva relativista y flexible de la realidad. También representa la oportunidad de explorar el campo profesional y encontrar ahí un terreno de especial interés en el que se espera identificar el sentido pleno de una actividad profesional que se busca desempeñar por el resto de la vida.

Entre los aspectos negativos, la prolongación de la adolescencia se traduce en una lenta lucha por la identidad, ya que el yo entra en conflicto con el exterior y también internamente, de manera tal que deja de considerar su vinculación social como algo gratificante y sólo recupera la gratificación social de sus deseos cuando estos dejan de ser propios, se enajenan o se someten, o cuando pierde todo el interés por las personas reales y por ocuparse de sí mismo, de su vida subjetiva.

Visto este panorama podemos preguntar: ¿qué plan de estudios toma en cuenta la condición y la problemática adolescente?; ¿por qué cuando se aceptan iniciativas que tienen esa finalidad, se les toma como «actividades de apoyo y no de formación y se les niega valor en créditos?»; ¿quién instruye u orienta a los estudiantes, en todos los niveles que corresponden, para reflexionar sobre las vicisitudes de su desarrollo adolescente y juvenil?; ¿qué hacen los sistemas educativos para apoyarlos en el fortalecimiento de su yo y en la construcción de su identidad?; ¿qué asignaturas, que no sean

las que obligadamente tratan aspectos biológicos de su desarrollo, se ocupan de prepararles en el conocimiento psicosocial de su proceso adolescente y de sí mismos?; ¿en qué asignatura aprenden a identificar sus valores, emociones, sentimientos, metas, ideales, proyectos y planes?; ¿qué programas o qué apoyos hay para la investigación sobre la condición adolescente en los planteles de educación media y media superior?; ¿qué lugar ocupan los temas de adolescencia, juventud e identidad en los planes de formación de la planta docente y dedicada a la orientación?

Podemos formular más preguntas e intentar las respuestas. Mientras tanto, la moratoria psicosocial se prolongará de cuatro a seis o más años y sólo para los mejores ya está siendo mas larga, pues cada vez son más los jóvenes que encuentran bloqueado el ingreso al mundo laboral, bajo la influencia de otras crisis, las derivadas de los cambios económicos y político globalizadores que, en sus afanes de expansión, ejercen una gran presión en los países poco desarrollados, agrandando las distancias entre la vida escolar y el acceso de la población joven al trabajo calificado o incluso a cualquier trabajo.

La tarea más importante y apremiante de la juventud, es entrar al mundo de los adultos, preparándose para desempeñar un trabajo que satisfaga sus expectativas personales o que, al menos, les permita acumular una experiencia razonable para ampliar sus competencias profesionales. Esa vía está cerrada para la mayoría. No les queda mas que fortalecer su yo, adoptando una disciplina de cuidado y previsión, que les permita explorar oportunamente el mercado laboral y construir estrategias para insertarse en él. Y debemos hacerlo con urgencia porque, como acertadamente dice Rapaport (1986, pág. 78) «En las sociedades modernas el período que va de los 18 a los 25 años es como un embudo. A medida que avanzamos en él, va reduciéndose constantemente nuestra libertad de maniobra».

Referencias bibliográficas

- BLOS, PETER (1971), *Psicoanálisis de la adolescencia*, Joaquín Mortiz, México.
— (1979), *La transición adolescente*, ASAPPIA, Amorrortu, Buenos Aires.
CRAIG-BRAY, LAURA y ADAMS, GERALD (1986), «Different methodologies in the assessment of identity: congruence between self report and interview techniques», *Journal of Adolescence*, vol. 15, núm.3, págs. 191-204.
DUCOING, PATRICIA (coord.) (1998), *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad-ENEP Itacala-Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C., México.
ELKIND, DAVID (1978), *Niños y adolescentes. Ensayos interpretativos sobre Jean Piaget*, Oikos, Barcelona.

- ERIKSON, ERIK (1968), *Identity, youth and crisis*, Norton, Nueva York.
- ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA (s/f), *Programa de estudios de la asignatura Higiene mental*, documento inédito, UNAM, México.
- FOUCAULT, MICHEL (1991), *Las Tecnologías del yo y otros textos afines*, Paidós, Barcelona.
- FREUD, ANNA (1985), *Introducción al psicoanálisis para educadores*, Paidós, México.
- FREUD, SIGMUND (1968), «Psicología de las masas y análisis del ello, el yo y el superyo», *Obras completas*, vol. XIV, Orbis, Barcelona.
- (1970), «El Yo y el Ello», *Obras Completas*, vol. 15, Ensayos CXXV-CXLIV, Aguilar, Barcelona.
- INHELDER, BARBEL y PIAGET, JEAN (1995), *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Paidós, Buenos Aires.
- KOHLBERG, LAWRENCE (1969), «Moral education in the schools. A developmental view», en ROBERT GRINDER, *Studies in adolescence*, págs. 193-258, Mc Millan, Nueva York.
- KVALE, STEINAR (1996), *InterViews. an introduction to qualitative research interviewing*, Sage, Londres.
- MARCIA, JAMES. E. (1966), «Development and validation of ego identity status», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 3, núm. 5, págs. 551-558.
- MERINO, CARMEN, RAMÍREZ, TERESITA y GONZÁLEZ, LUZ MARÍA (1998), «La construcción de las cosmovisiones sociopolíticas en la adolescencia», en PATRICIA DUCOING (coord.) (1998), *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, págs. 67-71, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad, ENEP Iztacala-Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C., México.
- MERINO, CARMEN (1998), «Identidad y plan de vida en la trayectoria académica», en *Revista Siglo XXI. Perspectivas de la Educación desde América Latina*, año 4, núm. 10, págs. 36-43.
- PATTON, QUINN M. (1990), *Qualitative evaluation and research methods*, Sage, Londres.
- PIAGET, JEAN (1977), *Seis estudios de psicología*, Planeta Agostini, México.
- RAPAPORT, LEÓN (1986), *La personalidad de los 13 a los 25 años*, Paidós, Buenos Aires.
- VAN HOOFF, ANNE (1999), «The identity status field re-reviewed: An update of unresolved and neglected issues with a view on some alternative approaches», en *Developmental Review*, vol. 19, núm. 4, págs. 497-556.

8. Experiencia e identidad de los estudiantes de nivel superior que trabajan

Carlota Guzmán Gómez

Introducción

Las universidades mexicanas atienden a una población estudiantil muy diversa, ya que asisten a sus aulas estudiantes de distintos orígenes sociales que desempeñan múltiples actividades pero, sobre todo, que tienen intereses culturales, académicos y laborales muy distintos. Ante esta diversidad de situaciones me interesa conocer a los estudiantes que trabajan, esto es, a aquellos que trabajan y estudian al mismo tiempo. En el presente capítulo el objetivo particular es adentrarme en su experiencia para conocer cómo viven y cómo resuelven esta dualidad entre ser estudiante y ser trabajador. Para ello, me formulé las siguientes preguntas: ¿cómo viven los estudiantes su trabajo?, ¿cuáles son sus prioridades?, ¿cómo se miran a sí mismos?, ¿cómo se presentan ante los demás?, ¿cómo manejan su tiempo? y, ¿qué estrategias utilizan para sobrellevar los estudios y el trabajo?

Para responder a las preguntas planteadas, ubiqué teóricamente el problema en el plano de la experiencia y de la construcción de la identidad. Retomé para ello algunos planteamientos de la sociología de la experiencia de Dubet (1994) y de Dubet y Martuccelli (1996), así como utilicé herramientas de tipo cualitativo, específicamente entrevistas en profundidad. El estudio se circunscribe a los estudiantes que cursan el último año de cuatro carreras que se imparten en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): cirugía dental, economía, física e historia.

En una primera parte del presente capítulo presento las características del universo de estudio y las herramientas metodológicas utilizadas, así como expongo algunos conceptos básicos de la sociología de la experiencia que sirven para analizar los aspectos subjetivos del trabajo, la identidad y

las estrategias que utilizan los estudiantes para trabajar y estudiar. En esta primera parte, incluyo también un breve panorama en torno al trabajo estudiantil en México. Posteriormente, abordo la faceta vivencial del trabajo y las prioridades que establecen los estudiantes entre el trabajo y los propios estudios. La identidad de los estudiantes que trabajan la analizo a partir de la diferenciación de cuatro pautas de identificación, que bien pueden expresarse a través de cuatro figuras: los estudiantes, los estudiantes trabajadores, los trabajadores estudiantes y los individuos. Finalmente, expongo las estrategias que utilizan los estudiantes a partir de la manera cómo viven y manejan su tiempo. A lo largo de este capítulo se destacan algunas pautas relevantes en torno a la diferenciación de los estudiantes de acuerdo con la carrera que cursan.

El universo de estudio y las herramientas de investigación

El universo de estudio se encuentra integrado por 40 estudiantes que se encontraban cursando los últimos semestres de las carreras de cirugía dental, física, economía e historia en la UNAM en Ciudad Universitaria.¹ Seleccioné a los estudiantes a partir de la aplicación de ciertos criterios de tipo analítico. El procedimiento utilizado se identifica con lo que Glasser y Strauss (1967) denominan el muestreo teórico, buscando con ello captar la diversidad de situaciones con respecto al trabajo, así como recuperar la especificidad de cada escuela o facultad. Para ello, elegí mayoritariamente mujeres en las carreras en las que ellas predominan, así como a mayor número de estudiantes en el caso de carreras con mayor matrícula. Los estudiantes cursan el último año de la carrera, ya que son los que se encuentran más cerca del mercado de trabajo. Capté tanto a estudiantes que tienen trabajos relacionados con la carrera que estudian, como a otros cuyas actividades no guardan ninguna relación. Las carreras elegidas dan cuenta de mercados de trabajo y de campos disciplinares distintos: las humanidades, las ciencias exactas, las ciencias de la salud y las económico-administrativas. Por su parte, cada una de estas carreras se imparte en contextos institucionales particulares, con niveles de exigencia también distintos. Estas características permiten mostrar, además, a estudiantes con inclinaciones e intereses diferentes.

1. Se entrevistaron a 10 estudiantes de cirugía dental, a 13 de economía, a nueve de física y a ocho de historia. Las entrevistas se llevaron a cabo durante el segundo trimestre de 1998, lo que corresponde al segundo semestre del ciclo escolar de la UNAM. Estas entrevistas se realizaron dentro del propio espacio universitario, la mayor parte de manera espontánea y sólo algunas mediante citas.

De acuerdo con la perspectiva interpretativa, las herramientas de investigación que utilicé son de tipo cualitativo, específicamente la entrevista en profundidad, entendida ésta como un diálogo abierto entre el entrevistador y el entrevistado. Estas entrevistas las realicé con base en una guía temática flexible que dio cabida a que el estudiante pudiera expresar abiertamente su situación y sus opiniones. Con el fin de captar los detalles grabé las entrevistas y posteriormente las transcribí textualmente. Completé la información con apuntes de campo que me permitieron contextualizar las entrevistas. En un primer momento, analicé cada una de las entrevistas para captar las especificidades de cada caso, en un segundo momento realicé un análisis horizontal que me permitió comparar el conjunto de entrevistas.

La experiencia estudiantil y el trabajo

Para adentrarnos teóricamente en los aspectos subjetivos del trabajo ubiqué esta investigación en el marco de la sociología de la experiencia de Dubet (1994) y de Dubet y Martuccelli (1996), ya que esta perspectiva parte de los actores, de su trabajo para construir el sentido de sus prácticas y de su autonomía con respecto al sistema social. Así, la sociología de la experiencia es, eminentemente, una sociología de los actores, así como también una sociología de la subjetividad que se interesa por las actividades, las representaciones, las emociones, las conductas y las maneras como los actores dan cuenta de ellas. La sociología de la experiencia es también una sociología analítica que busca interpretar las conductas y los discursos, descomponerlos en elementos simples y recomponer la experiencia social en un sistema coherente.

Más allá de las diferentes connotaciones que tiene el término experiencia, Dubet (1994) la concibe como una manera de construir el mundo, como una actividad que estructura el carácter fluido de «la vida». Para este autor, la experiencia social es una noción que designa las conductas individuales y colectivas dominadas por la heterogeneidad de sus principios constitutivos y por la actividad de los individuos, quienes deben construir el sentido de sus prácticas en el seno mismo de esta heterogeneidad.

Desde este planteamiento, cada experiencia social resulta de la articulación de tres lógicas de la acción: la integración, la estrategia y la subjetivación. Cada actor individual o colectivo adopta necesariamente estos tres registros de la acción, que definen simultáneamente una orientación del actor y una manera de concebir la relación con otro.

La lógica de la integración remite a la función socializadora de la sociedad, que bien podría considerarse como la comunidad; la estrategia se en-

cuentra en relación con la función económica de la sociedad y con su percepción como un mercado y un campo de competencia; por último, la lógica de la subjetivación remite a un sistema cultural y a la dimensión creativa de la actividad humana, que no se reduce ni a la tradición ni a la utilidad.

En la lógica de la integración, el actor se define por su pertenencia en el seno de una sociedad considerada como un sistema de integración. En este registro de la acción la identidad del actor se define como la faceta subjetiva de la integración. Dentro de la lógica de la estrategia el actor trata de realizar sus intereses dentro de una sociedad concebida como un mercado. La estrategia implica una racionalidad instrumental, un utilitarismo de la acción que tiende a adecuar los medios a los fines que persigue. Esto no significa que el individuo en sí pueda considerarse como un ente utilitarista que mide los costos y los beneficios, sino que en esta posición y a partir de esta perspectiva, interpreta la situación y puede explicarse su acción desde este punto de vista. En la lógica de la subjetivación social, el actor se presenta como un sujeto crítico en confrontación con una sociedad definida como un sistema de producción y de dominación. Esta lógica no es el puro producto de la socialización, ni del juego de intereses en un espacio de competencia sino que el actor se confirma como sujeto en la crítica, en la distancia en relación con el orden de las cosas (Dubet, 1994).

Desde esta perspectiva, como hemos mencionado, la identidad de los actores se concibe como la faceta subjetiva de la integración. Así, la identidad no es algo dado o que se asuma mecánicamente, ni tampoco se le concibe como un rol. Los actores construyen su propia identidad a partir de sus actividades y de un distanciamiento hacia los marcos establecidos. Entonces, la identidad es resultado de un trabajo de los actores en el que ponen en juego su propia subjetividad.

En el caso de los estudiantes que trabajan, la identidad se construye a partir del espacio subjetivo que cada quien le confiere a los estudios y al trabajo. El proceso de identificación puede ubicarse también dentro de la lógica de la subjetivación, en la medida que el estudiante se relaciona y se presenta ante los demás a partir de sus propios parámetros, toma distancia frente a los roles establecidos y busca su propio lugar. Dentro de la lógica de la subjetivación se encuentra la faceta vivencial de la experiencia, esto es, la manera como los estudiantes que trabajan, viven su propio trabajo y establecen sus prioridades. Las estrategias que los estudiantes utilizan para trabajar y estudiar se ubican, obviamente, dentro de la lógica de la estrategia, ya que son acciones que se realizan dentro de un contexto y que tienden a obtener un fin. Estas estrategias se encuentran en relación con el tiempo del que disponen los estudiantes, con las prioridades que establecen y con las condiciones materiales con las que cuentan.

Concibo al estudiante que trabaja como un sujeto plural, con múltiples experiencias, saberes, costumbres y actividades, que vive simultáneamente en diversos contextos, muchas veces contradictorios.² En el contexto escolar, los estudiantes que trabajan tienen una situación particular, frente al estudiante de tiempo completo. El hecho de alternar el estudio y el trabajo, trastoca cada una de estas actividades.

Los estudiantes que trabajan forman parte de un gran mosaico de diversidad, mantienen diferencias y semejanzas frente a otros estudiantes. Sin embargo, ellos mismos también son muy diferentes entre sí. Es decir, no conforman un grupo homogéneo y su única similitud radica en el hecho de trabajar. De esta manera, encontramos tanto a hombres como mujeres, de diferentes edades, carreras y que realizan una gran gama de actividades en condiciones también muy distintas.

El trabajo estudiantil: tendencias principales

Antes de introducirnos en la dimensión de la experiencia social, consideramos importante presentar un panorama general del trabajo estudiantil en México, así como las características principales de los estudiantes entrevistados.

En términos muy generales, se calcula que en las instituciones de educación superior en México el 31.8 % de los estudiantes trabaja; asimismo, se afirma que la proporción de hombres que trabaja es mayor que la de las mujeres. La mayor proporción de estudiantes que trabaja cursa carreras de ciencias sociales y administrativas; al tiempo que quienes registran los niveles más bajos de empleo son los estudiantes de ciencias de la salud y agropecuarias. Al tomar en cuenta las diferencias institucionales, encontramos que la proporción de estudiantes que trabajan y que estudian en las universidades privadas (26.9 %) es menor que el de estudiantes que trabajan y que estudian, tanto en las universidades públicas (33.2 %), como en los institutos tecnológicos (32.9 %).³

2. Se retoma la idea de Lahire (1998) acerca del actor plural, en el sentido de que cada actor es diferente en situaciones de vida también diferentes. De allí que afirma que todo cuerpo individual se encuentra inmerso dentro de una pluralidad de mundos sociales y que está sujeto a principios de socialización heterogéneos y muchas veces contradictorios.

3. Los datos provienen de una encuesta aplicada de noviembre a mayo de 1998 por la ANUIES a 9,811 estudiantes provenientes de 24 instituciones de educación superior del país localizadas en ocho entidades (De Garay, 2001).

En lo que se refiere particularmente a la situación de la UNAM, podemos afirmar que un poco más de la mitad de los estudiantes se encuentra trabajando.⁴ Los únicos datos que abarcan a la población total de licenciatura reportan que en 1997, el 32.1 % de estudiantes cuenta con trabajo permanente; si bien este dato es importante, no da cuenta del trabajo eventual.⁵ Los datos referidos a la población de nuevo ingreso a licenciatura muestran que el 44.4 % del total trabaja (14.9 % cuenta con un trabajo permanente, 16.5 % eventual, 13 % familiar) y que es mayor la proporción de hombres que trabajan (59.2 %) que de mujeres (40.8 %).⁶

Cabe aclarar que la condición laboral de los estudiantes suele utilizarse como un indicador de la posición económica, en el sentido que se concibe que un estudiante que trabaja, lo hace porque no cuenta con recursos socioeconómicos suficientes para sostener sus estudios. Desde nuestra perspectiva, la decisión de trabajar no responde necesariamente a la falta de recursos económicos, ya que hay estudiantes que trabajan por el deseo de aprender, de adquirir experiencia o simplemente por el deseo de ampliar sus relaciones interpersonales (Guzmán, 2001).

En cuanto a las características personales y académicas de los estudiantes que entrevistamos para esta investigación, encontramos que la mayor parte (80 %) tiene una edad que corresponde a una trayectoria educativa continua; la mayoría son solteros, los sostiene económicamente su familia, son originarios del Distrito Federal y provienen del bachillerato de la UNAM. Si bien estas características son predominantes, no por ello se puede hablar de una población homogénea, ya que el 20 % de los estudiantes escapa de la tendencia general, ya sea porque tienen una edad mayor, porque sus trayectorias no son continuas o porque se trata de estudiantes independientes económicamente o que provienen de otras entidades del país. El origen socioeconómico de esta población es diverso y se calcula que la mitad proviene de la clase media.

4. Se incluyen todas las modalidades de trabajo: eventual, permanente, asalariado, por comisión, sin pago etc.

5. Encuesta de opinión sobre los servicios educativos de la UNAM, Nivel Licenciatura, Dirección General de Planeación y Evaluación de Proyectos Académicos, México, UNAM, 1997. Los datos que se presentan forman parte de una muestra obtenida de dicha encuesta.

6. De acuerdo con estos datos, se ha calculado a la población trabajadora (más del 50 %) tomando en cuenta que es siempre menor el número de alumnos que trabajan cuando ingresan a la universidad, que los que se encuentran a la mitad de la carrera o cuando están por terminar. Perfil de Aspirantes y Asignados a Bachillerato, Técnico en Enfermería y Licenciatura de la UNAM, 1996-1997, Dirección General de Planeación, Evaluación y Proyectos Académicos, UNAM.

En cuanto a las características laborales de los estudiantes entrevistados, encontramos que el 62.5 % son asalariados, principalmente de empresas privadas; el resto de los estudiantes tienen trabajos por comisión, por cuenta propia, tienen una beca o no reciben remuneración. El 30 % trabaja lo que corresponde al tiempo completo y sólo un 45 % tiene un salario que les permite cubrir la canasta básica. Casi la mitad de los estudiantes utiliza su salario para su sostén general y/o de la carrera. El 57.5 % de ellos cuenta con trabajos que guardan alguna relación con la carrera; para el resto, el empleo que tienen es completamente ajeno.

Sobre las distintas carreras, encontramos algunas pautas importantes. Por un lado, la mayor parte de los estudiantes de cirugía dental trabajan de medio tiempo en consultorios de dentistas, como asalariados y algunos por su cuenta. Los estudiantes de economía son mayoritariamente asalariados de instituciones privadas y gubernamentales, trabajan de tiempo completo y realizan actividades poco relacionadas con su carrera. Los estudiantes de física trabajan principalmente en instituciones educativas como ayudantes de profesor o de investigador. Finalmente, los estudiantes de historia desempeñan trabajos más variados, algunos de ellos, en instituciones educativas y otros en empresas o negocios que no guardan relación con su carrera.

La experiencia vivencial del trabajo

En el plano de la subjetividad, los estudiantes viven de manera muy diferente su trabajo. Estas diferencias se encuentran en relación con las condiciones sociales de existencia, que colocan a los estudiantes ante necesidades y posibilidades muy diversas; sin embargo, se encuentran también asociadas con lo que esperan del trabajo y con lo que buscan, esto es, con sus motivos inmediatos y de largo plazo, con lo que el trabajo les aporta. Puede afirmarse así, que la manera de vivir el trabajo es la faceta vivencial de la experiencia del mismo. Distinguimos tres maneras de vivir el trabajo: como aportación, como carga y como una actividad poco relevante.⁷

El trabajo como aportación

Se refiere a la apreciación subjetiva por parte de los estudiantes de que el trabajo, más allá de la retribución material, les proporciona o les brinda

7. El 40 % de los estudiantes entrevistados viven el trabajo como una aportación, el 32.5 % como una carga y para el 27.5 % restante es una actividad poco relevante.

algún beneficio. Estos aportes pueden ser conocimientos o relaciones, que les resultan útiles o satisfactorias. Se distinguen, por una parte, los aportes de tipo académico que se refieren a la adquisición de conocimientos o habilidades propias de la carrera de los estudiantes. Por otra, se encuentran los aportes de tipo personal que se refieren a experiencias significativas que influyen en el crecimiento personal.

Thiaré, quien es estudiante de historia, expresa muy claramente los aportes en los diferentes ámbitos de su vida que le ha dado su trabajo como editora en una revista científica:

He aprendido muchísimo sobre edición, sobre comunicación, sobre el discurso de las imágenes. He aprendido también a trabajar en equipo y he sacado muchísimas cosas de aquí, tanto emocionalmente como prácticamente y gracias a que he aprendido tantas cosas, me han salido dos o tres trabajos más.

Para Bruno, quien es estudiante de física y trabaja como ayudante de profesor, el trabajo ha significado también una aportación personal y para su formación:

Siento que al estar trabajando estoy reafirmando los conocimientos o cosas que nunca me quedaron tan claras, voy tomando experiencia y confianza, porque al principio pararte enfrente de un grupo no es tan fácil y después ya es muy normal.

Un caso similar, pero en el campo de la cirugía dental, es el de Esperanza, quien trabaja como ayudante en un consultorio.

El trabajo me ha corregido muchos errores y esto para mí significa mucho, porque aquí a lo mejor por una calificación dices «bueno lo hice bien o lo hice mal y tengo una calificación», pero en el consultorio es diferente, es tu propio criterio y tu propio conocimiento. Si al paciente le gusta como trabajas, el paciente regresa y eso es satisfactorio porque quiere decir que sirvió de algo lo que haces.

Víctor Manuel, estudiante de economía destaca, sobre todo, lo que el trabajo le ha aportado en términos personales:

El trabajo me ha dado mucha experiencia; además empiezas a madurar como persona y a tener un trato diferente con la gente, empiezas a aprender cosas que en la escuela nunca te las van a enseñar.

Hay estudiantes que valoran el trabajo tomando como parámetro la contraposición entre trabajar y no trabajar. Uno de los elementos que destacan es la asociación entre el trabajo y la actividad, que como contraparte tiene a la pasividad. De esta manera, argumentan los estudiantes que el tra-

bajo los hace sentir más «activos», más «despiertos» y, en cambio, cuando no trabajan, se sienten más pasivos o sedentarios, así como lo asocian también con la «flojera». Dentro de esta misma línea de argumentación, algunos estudiantes se refieren al trabajo como «aprovechar el tiempo», que cuando no trabajan simplemente lo pierden. Así lo expresan claramente Armando, quien es estudiante de cirugía dental y Maribel, estudiante de economía:

Para mí lo más importante del trabajo es que te hace sentir útil, no te hace sentir parásito. Yo dejé de estudiar un año, y no sé si sea por la educación que me dieron o por mis propios conceptos, me sentía muy mal, muy mal sin hacer nada. Si estás trabajando, si estás más activo, si tienes más cosas que hacer, estás más alerta, no te quedas sedentario, no te atrofias (Armando).

La gente que trabaja es la más activa, la gente más desarrollada y más preocupada por sus cosas. Cuando lo tienes todo, no trabajas y llegas a la escuela con más flojera (Maribel).

Hay estudiantes que consideran que el trabajo es un medio por el cual aprenden a valorar el esfuerzo que implica ganar dinero y, en este sentido, simbolizan el hecho de no trabajar con «extender la mano» para recibir dinero. Norma y Armando, ambos estudiantes de cirugía dental, expresan claramente esta asociación entre el trabajo y el esfuerzo:

El trabajo me sirvió para darme cuenta de que no es fácil, o sea, y no se trata nada más de tender la mano y decir «mamá dame». Cuando llego cansadísima y digo ya no aguanto más, pero tengo dinero, siento que el esfuerzo que hice está recompensado (Norma).

El trabajo te hace más consciente de lo que cuestan las cosas, el hecho de que muchas veces tengas todo en charola de plata y digas «Quiero un refresco» y te lo den, no es lo mismo a que tú vayas y trabajes y sepas lo que cuesta ganarte las cosas, a que siempre las hayas tenido (Armando).

Un grupo de estudiantes considera que el trabajo los hace responsables tanto de sus tareas académicas como del propio trabajo. Asimismo, consideran que el trabajo abre la posibilidad de nuevas perspectivas, tales como relaciones, experiencias, conocimientos, mientras que el hecho de no trabajar les hace permanecer «encerrados» en los estudios, como opina Edgardo quien es estudiante de economía:

Estudiar y trabajar es un esfuerzo que se va cultivando en el carácter, porque yo siento que el estudiante que no refleja lo que aprende se encajona en el puro estudio. Hay que aprender también a relacionarse con la gente y no estar solamente vegetando de la casa al trabajo y del trabajo a la casa.

De esta manera, estos estudiantes despliegan sus propias experiencias, que coinciden en lo que el trabajo ha significado para ellos: un aporte en distintas dimensiones de su vida.

El trabajo como carga

Se refiere a la apreciación por parte de los estudiantes, de que el trabajo les afecta y les perjudica, ya sea en el aspecto personal o académico. En su experiencia, resultan más significativos los perjuicios del trabajo, que los aportes y las recompensas. Ellos viven el trabajo como un obstáculo para una vida más relajada o que les permitiera contar con condiciones más favorables para llevar a cabo una vida estudiantil plena. El trabajo lo asocian, en la mayoría de los casos, con el cansancio, así como se refieren a éste como una actividad que consume el tiempo de los estudios y del descanso.

Valerio y Juan Luis, quienes son estudiantes de economía y trabajan en un banco, hablan acerca de cómo el trabajo les afecta:

El trabajo te absorbe tiempo, te merma tu rendimiento, porque ya no tienes tiempo de estudiar para un examen. Yo ando estudiando en los camiones, en el metro, me hago mi acordeón y todas las trampas que se requieran (Valerio).

Con el trabajo tienes una responsabilidad más que te presiona, porque tienes que tener tiempo para ti mismo, para la casa, para tu familia... aparte del trabajo, échale la novia, el perro y échale la escuela (Juan Luis).

El trabajo como una actividad poco relevante

Hay estudiantes para quienes el trabajo es una actividad poco significativa o irrelevante, que no define ni sus tiempos ni sus ritmos de vida. En estos casos, los estudiantes trabajan por razones coyunturales o pasajeras. Se trata, en la mayoría de los casos, de trabajos temporales, poco formales o de pocas horas. Aunque se encuentran algunos casos de estudiantes que trabajan a tiempo completo, pero esta actividad la viven como una rutina que no les afecta ni a su vida personal, ni académica, así como tampoco les aporta algo importante. Así María y Elba, ambas estudiantes de historia se refieren a su trabajo.

El trabajo no me plantea ningún problema, porque tengo el tiempo, tengo el apoyo en mi trabajo y en mi familia y no siento ninguna presión (María).

Mi trabajo me ha dado simplemente la oportunidad de tener algo de di-

nero, sin que me obstaculice el desempeño en la escuela, porque definitivamente yo no puedo ocuparme en un trabajo que me ocupe medio día o más (Elba).

Las prioridades entre el trabajo y los estudios

Al contraponer las prioridades que los estudiantes le asignan a los estudios y al trabajo, la mayor parte de los entrevistados considera que los estudios son prioritarios. Para ellos, el mundo de los estudios es un camino sin límites que les abre nuevas perspectivas a futuro. Al mundo del trabajo le encuentran límites y beneficios inmediatos que no pueden compararse con lo que aportan los estudios. Esta posición se ejemplifica a través de lo que expresa Juan Luis, quien es estudiante de economía y trabaja como empleado en un banco:

Los conocimientos que estás adquiriendo, es lo que vas a ser en el futuro y es lo que te abre puertas a otra cosa y en cambio, en el trabajo puedes subir de puesto, pero no puedes adquirir un nivel ético y moral.

Esta posición se explica, en parte, por el grado de avance que tienen de su carrera. Se trata de estudiantes que se encuentran en la última fase de los estudios, mismos que buscan a toda costa concluir. El trabajo les resulta benéfico como actividad paralela a sus estudios en términos económicos, para su formación o su futuro laboral, pero de ninguna manera están dispuestos a dejar de estudiar para trabajar, como lo expresa Francisco, quien es estudiante de cirugía dental:

Ya lo que me falta por terminar, echarlo a perder para nada, ya a la música me dedicaré después, terminando la carrera hasta puedo estar tocando en un bar.

La prioridad de los estudios sobre el trabajo se ha puesto de manifiesto en el momento en el que varios estudiantes decidieron abandonar el trabajo porque representaba un obstáculo para la carrera. De la misma manera, hay estudiantes que piensan dejar de trabajar para cumplir con los requisitos de práctica y de servicio social.

Cabe señalar que hay un grupo de estudiantes que, más que valorar *a priori* el ámbito escolar sobre el del trabajo, le asignan su importancia a cada uno de éstos. Se trata, por una parte, de estudiantes que dependen económicamente del trabajo para vivir y que no pueden pensar en dejar de trabajar. Ellos reconocen la importancia del trabajo en términos materiales

y la de los estudios, en relación con la formación. Este es el caso de Javier, quien declara:

El trabajo es importante porque es de allí de donde se saca el dinero y la carrera también, por las metas que se tienen.

Por su parte, los estudiantes que ejercen profesionalmente le confieren la misma importancia al ámbito escolar y al ámbito del trabajo. Ellos hablan de la necesidad de buscar un equilibrio entre el trabajo y el estudio, sin descuidar ninguno de estos ámbitos. A partir de su trabajo como odontóloga en el consultorio, Karina ejemplifica esta posición:

En la escuela me baso para trabajar y en el trabajo aprendo lo que me falta aprender en la escuela, entonces tengo la misma responsabilidad tanto en la escuela que atiendo pacientes, que en el trabajo que también atiendo pacientes... No puedo decir que me importa más la escuela que el trabajo o el trabajo que la escuela.

A partir de su experiencia como trabajadores, hay estudiantes que reconocen los riesgos del trabajo en relación con los estudios, ya que aunque tenga prioridad la universidad, el hecho de ganar dinero resulta una atracción para dejarse «absorber» por el trabajo. Algunos estudiantes emiten juicios en torno a los aspectos perjudiciales del trabajo para la carrera y llegan a afirmar que el trabajo «merma el rendimiento», «absorbe tiempo», «te retrasa en la escuela», o bien, asocian el trabajo con la fatiga.

La identidad de los estudiantes que trabajan

Los estudiantes se construyen una idea de sí mismos a partir de sus propias actividades, de sus intereses, sus prioridades entre el trabajo y los estudios, en fin, se construyen su propia identidad a partir del distanciamiento con los roles establecidos. Esta construcción, propia de la lógica de la subjetivación, la realizan los mismos estudiantes y se expresa en la manera cómo se presentan ante los demás. Desde esta perspectiva, distinguimos cuatro figuras principales: los estudiantes, los estudiantes trabajadores, los trabajadores estudiantes y los individuos.

Los estudiantes

La mayor parte de los estudiantes entrevistados se identifican como estudiantes, en el sentido de que le confieren una mayor importancia a los estudios, o consideran que estudiar es una actividad más relevante que traba-

jar. Para ellos, el mundo de los estudios es un camino sin límites que les abre nuevas perspectivas a futuro. Al mundo del trabajo le encuentran límites y beneficios inmediatos, que no pueden compararse con lo que aportan los estudios. En esta situación se encuentran los estudiantes que sienten pasión por los estudios, se sienten completamente comprometidos con su carrera; están interesados tanto en los conocimientos propios de la disciplina, como en el ejercicio profesional de su área. Se trata, en su mayoría, de estudiantes de tiempo completo que trabajan esporádicamente, de manera eventual o que viven su trabajo como una actividad poco relevante. Para este grupo de estudiantes, estudiar es la actividad que les ocupa mayor tiempo y en la cual tienen cifrado su futuro, o bien, el trabajo representa para ellos un aporte para su formación.

Cabe aclarar que hay también estudiantes que se sienten y que se definen a sí mismos como estudiantes por su integración a la vida social de su facultad. Aunque tienen poco interés en su carrera, mantienen intensas relaciones amistosas y para ellos la convivencia social en el contexto escolar resulta ser más significativa.

También hay estudiantes que, a pesar de que trabajan a tiempo completo y que se sienten poco integrados a la facultad, se identifican como estudiantes. Más allá de la situación objetiva que viven, prefieren la vida estudiantil, que la laboral. De esta manera, se presentan ante los demás como estudiantes. Este tipo de identidad se construye a partir del derecho que ellos sienten para elegir. Este es el caso de Thiaré, quien es estudiante de historia y comenta que cuando le piden una identificación, lo primero que muestra es su credencial de estudiante. Siempre se presenta como tal, luego matiza y explica que también trabaja. Ella no niega su condición de trabajadora, pero antepone la de estudiante. Ante una situación similar, Hernán, estudiante de economía, afirma que cuando quiere presentarse como alguien joven, dice que es estudiante y cuando quiere parecer como alguien más maduro, dice que es trabajador.

Estudiantes trabajadores

Hay un grupo de estudiantes que, más que valorar *a priori* el ámbito escolar, sobre el trabajo, le asignan su importancia y su lugar a cada uno de éstos. Ellos reconocen la importancia del trabajo en términos materiales y la de los estudios, en relación con la formación. Se trata de estudiantes que dependen económicamente del trabajo para vivir y que no pueden pensar en dejar de trabajar.

También se encuentra el caso de estudiantes que ejercen profesionalmente y que le confieren la misma importancia al ámbito escolar y al ambi-

to del trabajo. Ellos hablan de la necesidad de buscar un equilibrio entre el trabajo y el estudio, sin descuidar ninguno de los dos. Construyen su identidad otorgándole un espacio a cada una de sus actividades y según el contexto en el que se encuentren. En el ámbito universitario se sienten estudiantes y en el ámbito laboral se sienten y se presentan ante los demás como profesionistas.

Los estudiantes que se desempeñan profesionalmente como docentes, viven una especie de transición en la que empiezan a asimilar su actividad como docentes en el plano de su identidad. Bruno cuenta que se siente raro cuando los estudiantes le llaman profe, así como le asombran ciertas actitudes de respeto que tienen los estudiantes de los primeros semestres hacia él.

Los trabajadores estudiantes

Hay estudiantes para quienes el trabajo es la actividad más significativa en su vida y no pueden negar esta situación en la manera de identificarse. Para ellos, los estudios pasan a segundo término y operan como una actividad secundaria o accesoria.

Este es el caso de algunos estudiantes que tienen trabajos de tiempo completo y muy absorbentes, o bien, que dependen de su trabajo para vivir. La mayor parte trabaja por necesidad o el trabajo forma parte de un camino laboral. En estos casos, los estudios se ubican como una actividad más reciente.

En esta situación se encuentran también los estudiantes que no se sienten completamente satisfechos con su carrera, ya sea porque se les dificulta, porque esperaban algo distinto, o bien, porque ya se sienten cansados. Así, los estudios resultan ser una actividad poco significativa y buscan en el trabajo una salida. Se trata, sobre todo, de estudiantes que trabajan principalmente por motivos de tipo personal.

Como ejemplo de este grupo de estudiantes, se encuentra el caso de Benito, quien se siente «doctor», ya que ejerce profesionalmente en su propio consultorio desde el segundo año de la carrera y tiene sus propios pacientes; o bien de Mirta, quien trabaja como bibliotecaria desde hace mucho tiempo y ella vive los estudios como una actividad extra.

Los individuos

Un grupo de estudiantes se definen a sí mismos a partir de la síntesis o de las contradicciones entre las múltiples actividades que desempeñan y de sus variados intereses. Su actividad como estudiantes o como trabajadores no es el eje de su identidad.

Se encuentran aquellos que se niegan a asumir su identidad a partir de una actividad, ya sea el trabajo o los estudios. Ellos rechazan las etiquetas y reivindican su papel como individuos plurales y complejos.

En este caso se encuentra Francisco, quien además de ser estudiante de cirugía dental, toca en un grupo de rock y dice enfáticamente: «Yo no me siento ni estudiante, ni dentista, ni músico, ni nada, soy Francisco y ya». Otros estudiantes se asumen también como individuos, más allá de su actividad como estudiantes o como trabajadores, porque encuentran una escisión entre estas dos actividades. Se trata de estudiantes que declaran que no pueden vivir plenamente la vida estudiantil porque el trabajo los absorbe pero, al mismo tiempo, no se sienten identificados con su trabajo. Juan Luis, al trabajar y estudiar simultáneamente, siente una especie de escisión y comenta: esta situación te obliga a dividir tus formas de pensar, porque ante tu patrón te tienes que dirigir de una forma, aquí en la escuela tienes que ser de otra forma y en tu casa de otra. De modo que a él le frustra esta situación y tiene la sensación de no ser esto, ni lo otro y de no poder ser nada de los dos. Para él implica un gran esfuerzo equilibrarse y sentirse como un individuo íntegro. A esta situación también llegan los estudiantes para quienes ni el trabajo, ni los estudios se erigen como actividades significativas.

La identidad y el contexto institucional

Los cimientos de la identidad como estudiantes o como trabajadores, se encuentran también en relación con la carrera que cursan los estudiantes y con el proceso de socialización profesional que se da en cada uno de los contextos institucionales en los que se imparten las carreras. De esta manera, se presentan ciertas pautas de identidad en cada una de las carreras que se abordan en este estudio.

En el caso de los estudiantes de cirugía dental se encuentran principalmente dos pautas de identificación. Por una parte, hay un grupo de estudiantes que se sienten y se asumen como tales. Esta pauta responde a un tipo de organización curricular, en el que los estudiantes pertenecen a un grupo desde que inician la carrera hasta el final, debido sobre todo a que pasan la mitad del día en la universidad. Este tipo de organización genera una dinámica eminentemente estudiantil, en la cual se asumen como tales. Por otra parte, se distingue también a un grupo de estudiantes que ejerce profesionalmente y que se asumen como estudiantes trabajadores. Se trata de estudiantes que en la universidad viven y se sienten como tales, mientras que en los consultorios en los que laboran se asumen como doctores.

En general, los estudiantes de cirugía dental se encuentran en un contexto institucional en el que la práctica profesional del dentista se promueve desde los primeros semestres. Los estudiantes se encuentran familiarizados con el desempeño profesional del odontólogo, por lo cual el paso de estudiante a dentista, se da de manera más fácil cuando los estudiantes trabajan en los consultorios.

En el caso de los estudiantes de física se encuentran básicamente las mismas pautas de identificación que en el caso de los estudiantes de cirugía dental. Por un lado existe un grupo de estudiantes que se asumen y que se presentan como tales, muy interesados en su carrera y que pasan la mayor parte del día en la universidad, siendo partícipes de la vida estudiantil. Por el otro, se encuentra el segundo grupo que se identifica con la figura del estudiante trabajador, ya que también participa de una vida estudiantil intensa; sin embargo, se han incorporado a la docencia como ayudantes de profesor y este hecho los coloca ante un proceso de transición de estudiantes a profesores.

Los estudiantes de economía se encuentran en un contexto institucional muy laxo y desorganizado. La mayor parte de los entrevistados expresaron poco interés hacia la carrera y, por ello mismo, depositaron gran parte de sus expectativas en el trabajo. Esta situación ha derivado hacia el hecho de que gran número de estudiantes trabajen a tiempo completo, o bien que inicien su camino laboral desde antes de terminar la carrera. Se trata, en estos casos, de estudiantes que se identifican principalmente como trabajadores. No obstante esta situación, también hay entre ellos quienes se asumen como estudiantes o que reivindican por encima de todo su calidad de individuos.

Los estudiantes de historia, por su parte, se encuentran ante un contexto institucional similar al de los de la Facultad de Economía. Sin embargo, hay quienes muestran un gran interés por la historia. En este caso, no se encuentra una pauta precisa de identificación, ya que hay quienes se asumen como estudiantes por su integración a la vida social de la facultad, hay quienes ejercen la docencia como trabajadores estudiantes y otros como trabajadores.

Ni los estudiantes de economía ni los de historia cuentan con un parámetro claro del ejercicio profesional del economista y del historiador, respectivamente, del mismo modo que tampoco se promueve entre ellos una práctica profesional durante la carrera. De acuerdo con lo anterior, los estudiantes que trabajan no fincan su identidad tomando como parámetro al profesionista, sino que se identifican básicamente como estudiantes o como trabajadores.

El tiempo y las estrategias para trabajar y estudiar

En el debate en torno a la condición estudiantil, hay autores que consideran que el tiempo del que dispone un estudiante es un elemento importante que los diferencia de los jóvenes que no estudian. Bourdieu y Passeron (1985) reconocen que uno de los rasgos del estudiante es el manejo libertario del tiempo y afirman que «sentirse estudiante» es «sentirse con la libertad de utilizar su tiempo». Sin embargo, estos autores consideran que este rasgo no es suficiente para definir la condición estudiantil, ya que los estudiantes coinciden en la tarea común de estudiar y disponen de tiempo, pero tienen condiciones de existencia muy disímiles.

Para Baudelot *et al* (1981), el tiempo del que dispone un estudiante es el privilegio más importante que los diferencia de los jóvenes de su mismo grupo de edad que no estudian y este privilegio permite definir por sí mismo el estatus estudiantil. En el contexto de esta discusión, los estudiantes que trabajan no disponen del mismo tiempo libre que aquellos que estudian a tiempo completo. Trabajar es una actividad que implica tiempo y quienes lo hacen difícilmente pueden manejar libremente su tiempo.

Partimos de que el estudiante utiliza estrategias particulares para hacer compatible el estudio y el trabajo, de acuerdo con las condiciones con que cuenta, con el tiempo de que dispone y con la manera como lo vive. Concebimos las estrategias cotidianas como acciones racionales que implican la adecuación de los medios a los fines, en el contexto de los límites situacionales o estructurales. Sin embargo, los estudiantes no están determinados, ya que en sus estrategias intervienen aspectos subjetivos en la delimitación de las metas, en la elección de los medios y en la interpretación de las situaciones. Las estrategias implican una actividad constante del actor, quien elige fines, interpreta las situaciones, construye medios, los ajusta y los cambia.

A partir de los planteamientos expuestos, presentamos las maneras como los estudiantes manejan y viven el tiempo de trabajo. Distinguimos cuatro situaciones principales y destacamos las estrategias que emplean en cada una de éstas.

El tiempo suficiente: «A mí sí me alcanza el tiempo»

Se distingue un grupo de estudiantes que consideran que cuentan con tiempo suficiente para desarrollar sus actividades y que el trabajo no interfiere en sus estudios. Encontramos en este grupo algunos estudiantes que cuentan con condiciones de vida o de trabajo que les permiten contar con tiempo suficiente, sin tener que emplear alguna estrategia particular para

manejar o distribuir el tiempo. En la mayoría de los casos se trata de estudiantes que trabajan durante las vacaciones, los fines de semana, de manera esporádica, o bien que disponen de flexibilidad en su trabajo para cumplir con las exigencias de la universidad. Como ejemplo de esta situación se encuentra Fabiana, estudiante de cirugía dental que trabaja en un consultorio solamente en periodos vacacionales, de modo que durante el ciclo escolar goza de tiempo completo para realizar sus actividades escolares sin problema alguno. Otro ejemplo es el de Salomón, que trabaja como profesor de historia pocas horas, lo cual le permite seguir su vida como estudiante de tiempo completo.

El tiempo ganado: «Yo aprovecho el tiempo que antes perdía»

Hay un grupo de estudiantes que disponen de tiempo suficiente para desempeñar tanto el trabajo como el estudio. A partir de su experiencia, han encontrado que pueden desarrollar sin ningún problema y de manera armónica ambas actividades. Estos estudiantes consideran que el tiempo que le dedican al trabajo es un tiempo que antes perdían. Bajo esta concepción, el trabajo no lo viven como obstáculo para desarrollar otras actividades, sino que, más bien, reemplaza al ocio. El trabajo, en este sentido, recupera el tiempo perdido.

En este caso se encuentra Maleni, estudiante de cirugía dental que trabaja en un consultorio y considera que el trabajo no interfiere para nada en sus estudios, ya que se «da tiempo» para hacer las cosas de la escuela y afirma que: «Antes nada más perdía el tiempo y ni hacía mis cosas, como sabía que tenía mucho tiempo como que lo iba dejando y ahorita, como sé que a fuerzas tengo que estar allá, me apuro más, para estar bien en todo». De esta manera, aprovecha cuando tiene tiempo libre en el trabajo, cuando no llegan los pacientes o cuando cancelan las citas.

Tampoco Hernán, estudiante de economía que trabaja ocho horas diarias en un banco, siente que descuida la escuela, ya que dice que utiliza las horas muertas: «Si no trabajas, te paras a las once o las doce de la mañana y cuando sales de la escuela haces un poco de tarea y te duermes (...) si me paro a las siete, ya son cuatro horas que me aventé trabajando y no durmiendo».

La administración del tiempo: «Todo es cuestión de organizarse»

Hay un grupo de estudiantes que ante su situación como trabajadores, organizan su tiempo de tal manera que puedan desempeñar satisfactoriamente su trabajo y continuar con sus estudios. La organización de los tiem-

pos de trabajo y de estudio se facilita, en algunos casos, por las condiciones de flexibilidad del trabajo y, en otros, bajo el esfuerzo de los estudiantes por hacer compatible el trabajo y la carrera.

Como ejemplo se encuentra Benito, estudiante de cirugía dental que atiende a sus propios pacientes y cuenta con condiciones para organizar su propio trabajo. De este modo, combina convenientemente sus actividades escolares y su trabajo en el consultorio.

Por otra parte, se encuentra un grupo de estudiantes de economía que no gozan de tal flexibilidad en el trabajo. Tales son los casos de Adrián y Juan Luis, ambos estudiantes de economía, quienes al tener que cumplir rígidamente con un horario de trabajo aprovechan los fines de semana y algunas noches para hacer trabajos escolares. Asimismo, cuando Juan Luis no puede acabar un trabajo, habla con los maestros y les expone su situación o pide permiso para no asistir al trabajo. Estos estudiantes destacan el principio de organización y, por ejemplo, Adrián afirma que: «Si te pones un poco consciente y te aplicas, no es realmente una carga». Juan Luis considera que, organizándose, puede cumplir con la escuela y el trabajo. Mariabel, estudiante de economía, siente que al disponer de menos tiempo se organiza mejor, adelanta un poco antes de irse a trabajar. Cuando no alcanza a terminar, lo hace por la noche en su casa o se queda más tiempo en el trabajo y se dice a sí misma: «Mejor me apuro ahora que tengo tiempo y hago esto y esto».

La falta de tiempo: «Yo no puedo cumplir»

Hay un grupo de estudiantes que no cuentan con tiempo suficiente para cumplir con las exigencias del trabajo y de la universidad. Al igual que otros estudiantes, ellos se organizan y tratan de distribuir su tiempo de la mejor manera posible, pero su situación los rebasa y se ven afectados por el desgaste físico y por ende, en el rendimiento académico.

El caso extremo es el de Darío, quien además de cumplir con la carrera de cirugía dental, tiene dos trabajos permanentes, uno de éstos durante la semana y otro los fines de semana. Él asiste a la escuela por las mañanas, trabaja por las tardes y hace las tareas por las noches. El fin de semana lo ocupa para el otro trabajo. Esta dinámica lo cansa y se siente abrumado, además de que ha bajado su rendimiento, ha reprobado algunas materias y, en ocasiones, no puede cumplir con los trabajos que le exigen. Dinora, estudiante de física, también tiene que cumplir con dos trabajos; para ella ha sido muy difícil, sobre todo porque le hace falta tiempo para dedicarle al estudio. Con toda esta carga de trabajo, Dinora ha tenido que cambiar sus horarios y toma menos cursos que antes, por lo que tardará

más tiempo en concluir su carrera. La relación con sus compañeros también se ha visto afectada, ya que tiene menos tiempo para convivir con ellos.

Por otra parte, se encuentra un grupo de estudiantes para quienes el trabajo también representa una carga que les quita tiempo para estudiar. Ante esta situación, decidieron abandonar el trabajo o cambiar a otro que contara con condiciones mejores. Este grupo de estudiantes se diferencia del anterior porque buscaron condiciones que les permitieron optar por el estudio y abandonar el trabajo.

Las estrategias para trabajar y estudiar: tiempos normales y críticos

Como hemos visto, las estrategias que los estudiantes emplean para organizar su tiempo y hacer compatible las actividades escolares y las laborales, se dan en función de dos momentos: los tiempos normales y los críticos. Durante los tiempos normales, llevan a cabo las tareas cotidianas y responden a un determinado horario y a un cálculo del tiempo que cada actividad requiere. Los estudiantes se refieren a los tiempos críticos, como aquellos momentos en los que se les demanda un trabajo especial, una tarea complicada, pero, sobre todo, los finales de semestre, cuando tienen exámenes y trabajos finales que presentar para aprobar varias materias. Durante estos momentos las estrategias que utilizan son más amplias y variadas.

En una situación calificada como normal, los estudiantes emplean estrategias tales como: estudiar por las noches y los fines de semana, estudiar en el trabajo, disminuir la carga de trabajo escolar, esto es, cursar menos materias por semestre y, en algunos casos, abandonar el trabajo. En momentos de urgencia, las estrategias más utilizadas son estudiar por la noche y los fines de semana, pedir concesiones y prórrogas a los profesores, abandonar materias, faltar al trabajo y abandonar el trabajo. Cabe mencionar que los estudiantes recurren poco a la ayuda entre compañeros como una estrategia para cumplir con las exigencias de la carrera. En este mismo sentido, se trata de estrategias de tipo individual, que responden a la situación particular de cada estudiante.

La aplicación de cada una de las estrategias responde a la manera como el estudiante interpreta la situación en la que se encuentra, a cómo concibe el tiempo y al tipo de exigencia que se le presenta. Bajo esta dinámica, cada estudiante puede emplear diversas estrategias de manera simultánea; no se restringe a la utilización de una sola. Asimismo, las estrategias van cambiando en el tiempo y siempre en función de la manera como el estudiante interpreta las situaciones.

Las estrategias y el contexto institucional

Las estrategias que los estudiantes emplean se encuentran también en relación con la carrera que cursan, ya que cada una de éstas tiene un contexto institucional particular y un nivel de exigencia diferente.

Los estudiantes de cirugía dental cuentan con un horario rígido y con un número de materias preestablecido, que les impide distribuir libremente su tiempo. Ellos pueden moldear su tiempo de trabajo, más no el de estudio. Del mismo modo, pueden interpretar claramente los límites institucionales y los espacios de los que disponen. De esta manera, cumplen con las exigencias y perfilan sus estrategias para estudiar y trabajar fuera del espacio universitario. Así, al encontrarse en una fase práctica de la carrera, no tienen mucho que estudiar y disponen de tiempo para trabajar, además que el trabajo en los consultorios dentales les ofrece la oportunidad de trabajar pocas horas. Por todas estas condiciones, los estudiantes que trabajan en consultorios dentales cuentan con tiempo suficiente para trabajar y estudiar, o bien requieren de organizarse para hacer compatibles el trabajo y el estudio.

Los estudiantes de economía se encuentran ante una organización curricular más flexible que la de los estudiantes de cirugía dental. Esta situación les permite elegir las materias que van a cursar, los horarios de los cursos y los profesores que los imparten. Ellos pueden tomar decisiones en función de las condiciones de su trabajo, del horario o del nivel de exigencia de los profesores. Esta flexibilidad les permite a muchos trabajar de tiempo completo. En general, los estudiantes de economía consideran que los profesores son muy flexibles, que les exigen poco y les hacen fácilmente concesiones. Reconocen también que, a finales del semestre, es cuando se les acumula el trabajo y basta con hacer los trabajos finales para acreditar los cursos.

El contexto institucional les permite actuar con un margen de negociación mayor. Estos estudiantes pueden negociar prórrogas para entrega de trabajos, repetición de exámenes, etc. La negociación es un recurso aceptado y validado por los propios profesores. Este relajamiento del contexto institucional, permite que muchos desempeñen trabajos de tiempo completo y que perfilen sus estrategias tanto en el espacio universitario, como en su trabajo.

La situación de los estudiantes de historia es similar a la de los de economía. Cuentan con flexibilidad curricular para elegir los cursos, los horarios y los profesores. El nivel de exigencia depende de los profesores; la carrera exige de muchas lecturas, que el estudiante que se encuentre interesado o motivado puede hacer, pero no es una condición para acreditar los cursos.

Entonces, hay estudiantes que organizan su tiempo y hacen compatible el trabajo y los estudios. Hay otros que han tomado empleos más flexibles para que no les afecte a los estudios. De igual manera que los estudiantes de economía, los de historia también utilizan estrategias adecuadas en tiempos críticos, ya que es muy frecuente que se les acumule el trabajo a finales de semestre.

Los estudiantes de física cuentan también con una organización curricular flexible que les permite elegir horarios, cursos y maestros. A diferencia de los de economía, los de física tienen una dinámica de trabajo muy intensa, que les exige estudiar diariamente, hacer tareas de manera regular y presentar exámenes parciales. Trabajar de tiempo completo resulta casi imposible, así como también resulta muy difícil para los estudiantes que trabajan medio tiempo. Igualmente, los estudiantes que realizan trabajos que no guardan relación con la física, ven aun más mermado su tiempo. La dinámica de la carrera lleva a los estudiantes a permanecer gran parte del día en la facultad y los que trabajan en la misma universidad pueden combinar el trabajo y el estudio dentro del mismo espacio.

Consideraciones finales

A lo largo de este capítulo hemos podido constatar que el trabajo estudiantil se constituye en un eje que atraviesa desde la propia identidad del estudiante, que trastoca su quehacer, sus actividades cotidianas, su visión del mundo, así como los empuja a actuar en contextos distintos que exigen la definición de estrategias particulares. Al incursionar en el ámbito de la experiencia de los estudiantes que trabajan, hemos podido apreciar también que el trabajo tiene múltiples significados. A partir de sus propias vivencias, para algunos estudiantes el trabajo significa un aporte ya sea en términos de conocimiento o en el ámbito personal; sin embargo, algunos otros lo viven como una carga o hay para quienes es una actividad irrelevante. Esta multiplicidad de significados se encuentra en relación con las distintas actividades que desempeñan los estudiantes, con las condiciones laborales con que cuentan, con los motivos por los que trabajan, lo que el trabajo les aporta pero, sobre todo, con el proceso de construcción de su propia experiencia.

El proceso de subjetivación es una faceta muy importante de la experiencia estudiantil, ya que los estudiantes, al distanciarse de los roles institucionalmente asignados, construyen su propia identidad. Cabe recordar que distinguimos cuatro figuras: los estudiantes, los estudiantes trabajadores, los trabajadores estudiantes y los individuos. Cada una de estas figuras

representa una manera de sentirse y de presentarse ante los demás, pero también, en muchos casos, se trata de una manera de resolver la dualidad entre ser estudiante y ser trabajador. Estas cuatro figuras dan cuenta de la multiplicidad de identidades, de los distintos contextos en los que se mueven y del significado que cada quien le confiere a sus propias actividades.

Es importante destacar que la mayor parte de los estudiantes que trabajan se identifican prioritariamente como estudiantes, sin embargo, no todos lo hacen por las mismas razones. Algunos lo hacen por el mayor interés por los estudios, otros porque se sienten integrados al ambiente social de su facultad, mientras que hay también a quienes no les gusta sentirse trabajadores. Hemos visto también que los estudiantes le asignan prioridad a los estudios frente al trabajo, pero esta elección no supone que se desestime el trabajo; antes al contrario, los estudiantes reconocen en el estudio importantes aportes para la formación profesional y, sobre todo, para su vida personal.

Como ha quedado constatado, el tiempo es uno de los ámbitos más sensibles para los estudiantes que trabajan. Al desempeñar dos actividades simultáneamente los estudiantes disponen de menos tiempo que aquéllos que estudian a tiempo completo. Sin embargo, el problema no se reduce al número de horas con las que cuenta cada uno de los estudiantes. El tiempo es una construcción subjetiva que cada estudiante vive de acuerdo con su propia situación e intereses. Las estrategias que emplean los estudiantes son diversas y se encuentran tanto en función del tiempo, del espacio donde están, así como del nivel de exigencia de la carrera que estudian. Las estrategias que despliegan los estudiantes nos muestran a sujetos activos que interpretan situaciones, buscan espacios y ponen en juego sus recursos para lograr sus metas.

Tanto en el ámbito de la experiencia vivencial, como en el proceso de construcción de la identidad, hemos encontrado ciertas pautas de los estudiantes de acuerdo con la carrera que estudian y, entonces, podemos hablar de campos disciplinares que demarcan ciertas modalidades de trabajo, pero también en los que confluyen estudiantes con intereses similares. A partir de la experiencia vivencial de los estudiantes, queda muy claro que no se puede hablar de los estudiantes que trabajan como si fuera un grupo homogéneo, ya que hemos podido observar que viven situaciones muy distintas, pero sobre todo, que tienen múltiples identidades. En este mismo sentido, no se puede tampoco calificar *a priori* el trabajo estudiantil como perjudicial o benéfico, ya que esto depende de las condiciones de cada estudiante, de sus intereses, pero sobre todo, de la manera como se vive.

Referencias bibliográficas

- BAUDELLOT, C., BENOLIEL, R., CUKROWICZ, H. y ESTABLET, R. (1981), *Les étudiants, l'emploi et la crise*, Maspero, París.
- BOURDIEU, PIERRE y PASSERON, JEAN-CLAUDE (1985), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Les Editions de Minuit, París.
- DE GARAY, SÁNCHEZ ADRIÁN (2001), *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, ANUIES (Serie Investigaciones), México.
- DUBET, FRANÇOIS (1994), *Sociologie de l'expérience*, Editions du Seuil, París.
- DUBET, FRANÇOIS y MARTUCCELLI, DUBET (1996), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Editions du Seuil, París.
- GLASER, B y STRAUSS, A. (1967), *The discovery of grounded theory*, Weidenfeld & Nicholson, Londres.
- GUZMÁN, CARLOTA (2001), «Le sens du travail. Les étudiants de l'Université Nationale Autonome du Mexique qui travaillent», tesis de doctorado, Ciencias de la Educación, Universidad de París VIII, París.
- LAHIRE, BERNARD (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan, París.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (1997), *Encuesta de Opinión sobre los servicios educativos de la UNAM. Nivel Licenciatura*, UNAM-Dirección General de Planeación y Evaluación de Proyectos Académicos, México.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (1997), *Perfil de Aspirantes y Asignados a bachillerato, técnico en enfermería y licenciatura de la UNAM*, UNAM, México.

Anexo

Estructura del sistema educativo en México

Niveles e Instituciones Educativas que conforman el Sistema Educativo Mexicano		
<i>Nivel Básico</i>		<i>Edad promedio de alumnos</i>
Preescolar		3 – 6 años
Primaria		6- 12 años
Secundaria		12- 15 años
<i>Nivel Medio Superior</i>		<i>Edad promedio: 15-18 años</i>
Bachillerato General	Educación Profesional Técnica (terminal)	Bachillerato Tecnológico (bivalente: general y técnico)
Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)	Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT)
Escuelas Preparatorias (EP)	Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS)	Centro de Estudios Tecnológicos (CET)
Colegio de Bachilleres (CB)	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBETIS)	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)
Bachilleratos Incorporados		Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS)
		Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBETIS)
		Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA)
<i>Nivel Superior</i>		<i>Edad promedio 18 en adelante</i>
Licenciatura		Universidades, Institutos Tecnológicos, Universidades Tecnológicas y Escuelas Normales (para la formación como maestros de escuela)

Siglas utilizadas

CCH. Colegio de Ciencias y Humanidades.
CBTA. Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario.
CEBETIS. Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios.
CENEVAL. Centro Nacional de Evaluación.
CETIS. Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios.
CINVESTAV. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados.
CONALEP. Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.
DIE. Departamento de Investigaciones Educativas.
DGETI. Dirección General de Educación Tecnológica Industrial.
EXANI. Examen Nacional de Ingreso al Nivel Medio Superior.
FNM. Ferrocarriles Nacionales de México
IPN. Instituto Politécnico Nacional.
IUEM. Instituto Universitario del Estado de México.
SEP. Secretaría de Educación Pública
UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México.
UVM. Universidad del Valle de México.

Índice

Introducción , de <i>Carlota Guzmán Gómez</i> y <i>Claudia Saucedo Ramos</i>	7
---	---

PRIMERA PARTE TRAYECTORIAS Y EXPERIENCIAS ESCOLARES

1. La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida , de <i>Claudia Saucedo Ramos</i>	23
Introducción	23
Marco de interpretación: la narración como instrumento para dotar de sentido a la experiencia	26
Metodología: etnografía y relatos de vida	27
Contexto de la investigación: las familias ferrocarrileras	28
<i>Dejar la escuela como un paso activo en la vida</i>	30
<i>El regreso a la escuela</i>	35
<i>Continuar estudiando como una condición de vida y una proyección a futuro</i>	38
Discusión general	40
Referencias bibliográficas	43
2. Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela , de <i>Luz María Velázquez Reyes</i>	44
Introducción	44
Trayectorias interrumpidas	46
<i>Trayectorias unirregresionales</i>	47
<i>Trayectorias multirregresionales</i>	52
<i>Trayectorias regresionales: caracteres esenciales</i>	53

El examen único de ingreso al nivel medio superior (EXANI I)	56
Dificultades para adaptarse a la escuela en el nivel medio superior	57
Los exámenes en la preparatoria	58
El papel de la cultura estudiantil	58
<i>Sobre el desastre, el desmadre, la flojera y otras cosas</i>	58
Los costos de una trayectoria regresional	60
Discusión final	61
Referencias bibliográficas	66

SEGUNDA PARTE

VALORACIONES Y REVALORACIONES EN TORNO AL SENTIDO DE LA ESCUELA

3. ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes, de	
<i>María Irene Guerra Ramírez</i>	71
Introducción	71
El problema de la actividad significativa de los sujetos y su abordaje teórico y metodológico	73
Distintas posiciones... distintas perspectivas...	75
El bachillerato visto por los jóvenes	78
El valor formativo del bachillerato: hablan los estudiantes	86
<i>La formación general básica</i>	86
<i>La formación para el trabajo</i>	89
<i>La formación personal y el contacto con la cultura «letrada»</i>	91
Conclusiones	94
Referencias bibliográficas	96
4. ¿Para qué ir a la escuela? Las actitudes y expectativas de los estudiantes hacia el bachillerato,	
<i>de María Elsa Guerrero Salinas</i>	99
Introducción	99
Antecedentes: actitudes hacia la escuela en distintos grupos de alumnos	101
Ubicación teórico-metodológica	104
La reconstrucción de la experiencia vivida en el bachillerato	107
<i>Configuración de significados</i>	107
<i>Configuraciones típicas y atípicas</i>	110
<i>Configuraciones típicas y atípicas en el caso del bachillerato universitario</i>	111

<i>Las configuraciones típicas y atípicas en el caso del bachillerato tecnológico</i>	114
Discusión de los resultados	116
Consideraciones finales	120
Referencias bibliográficas	123

TERCERA PARTE

EL CONTEXTO ESCOLAR DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES

5. Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada, de	
<i>Rafael Palacios Abreu</i>	127
Introducción	127
Fundamentación teórica	128
¿Quiénes llegan al CETIS?	129
¿Cuál es la imagen social del CETIS?	134
¿Cómo encontraron al CETIS?	135
El curso de inducción	137
La importancia de continuar estudiando para los alumnos del CETIS	140
Discusión final	142
Referencias bibliográficas	147
6. Logro escolar y poder. Sus implicaciones en el desarrollo socio-moral de estudiantes de una escuela técnica, de	
<i>Sara María Fuentes Mora</i>	149
Introducción	149
Planteamiento del problema	150
Antecedentes	150
Ubicación teórico-metodológica	151
Escenario de la investigación	154
Exposición y análisis de las experiencias de los alumnos	155
La vigilancia, la disciplina y las normas	155
Norma e imposición	158
Actos de corrupción en la escuela	159
Los maestros y los valores	162
La institución y los valores	164
Conclusiones	166
Referencias bibliográficas	168

CUARTA PARTE
LA INTENSA BÚSQUEDA DE LA IDENTIDAD DE LOS ESTUDIANTES

7. La construcción subjetiva de la identidad en las autobiografías de estudiantes adolescentes, de María del Carmen Merino Gamiño y Teresita Ramírez Henríquez	171
Introducción	171
Referentes teórico-metodológicos	173
Antecedentes de la investigación sobre la identidad	175
La población y el trabajo de campo	177
Análisis-interpretación	178
Resultados	181
<i>Identidad negativa</i>	181
<i>Confusión de la identidad</i>	182
<i>Zona de difusión de la identidad</i>	183
DIFUSIÓN EXTREMA	183
IDENTIDAD INVADIDA	184
<i>Zona de identidad en hipoteca</i>	185
ALTERNAN LA POSICIÓN DE HIPOTECA CON LA CRISIS DE IDENTIDAD	185
ALTERNAN LA CRISIS DE IDENTIDAD CON REGRESOS A LA POSICIÓN DE HIPOTECA	186
<i>Zona de crisis de identidad</i>	186
ESTANCADOS EN LA CRISIS Y EN ALTO RIESGO	186
EN LA CRISIS ADOLESCENTE	187
ESTABAN SALIENDO DE SU CRISIS DE IDENTIDAD	187
<i>Zona de conquista de la identidad</i>	188
INICIABAN LA CONQUISTA DE SU IDENTIDAD	188
EN PROCESO DE CONQUISTAR SU IDENTIDAD	189
<i>Identidad conquistada</i>	190
Conclusiones	190
Referencias bibliográficas	192
8. Experiencia e identidad de los estudiantes de nivel superior que trabajan, de Carlota Guzmán Gómez	194
Introducción	194
El universo de estudio y las herramientas de investigación	195
La experiencia estudiantil y el trabajo	196
El trabajo estudiantil: tendencias principales	198
La experiencia vivencial del trabajo	200
<i>El trabajo como aportación</i>	200
<i>El trabajo como carga</i>	203

<i>El trabajo como actividad poco relevante</i>	203
Las prioridades entre el trabajo y los estudios	204
La identidad de los estudiantes que trabajan	205
<i>Los estudiantes</i>	205
<i>Estudiantes trabajadores</i>	206
<i>Los trabajadores estudiantes</i>	207
<i>Los individuos</i>	207
La identidad y el contexto institucional	208
El tiempo y las estrategias para trabajar y estudiar	210
<i>El tiempo suficiente</i>	210
<i>El tiempo ganado</i>	211
<i>La administración del tiempo</i>	211
<i>La falta de tiempo</i>	212
Las estrategias para trabajar y estudiar: tiempos normales y críticos	213
Las estrategias y el contexto institucional	214
Consideraciones finales	215
Referencias bibliográficas	217
 Anexo. Estructura del sistema educativo en México	 218
 Siglas utilizadas	 219
 Índice	 220

La voz de los estudiantes

Experiencias en torno a la escuela

El presente libro se conforma como un espacio en el que confluyen ocho investigaciones de corte cualitativo realizadas con estudiantes de diferentes instituciones públicas de nivel medio superior y superior en México. Desde distintas miradas, enfoques metodológicos y teorías, los autores analizan procesos diversos como las trayectorias y biografías escolares, la relación entre familia y escuela, la relación entre el empleo y los estudios, la identidad estudiantil y la cultura juvenil escolar. Estos trabajos nos presentan a los estudiantes como sujetos activos que interpretan su entorno educativo, buscan un sentido a su quehacer, construyen su experiencia escolar, valoran y revaloran su escolarización, viven intensamente su trayectoria escolar, escriben y re-escriben su propia historia y construyen día a día su identidad como estudiantes, adolescentes y jóvenes.

ISBN 978-84-87682-84-7

