



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE PUEBLA**

**VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DECANATO DE ARTES Y HUMANIDADES
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

RVOE: SEP-SES/21/114/01/1270/2015

**La trayectoria educativa de jóvenes con rezago.
Un estudio desde la subjetividad**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTOR(A) EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA:
Jocelyn Mendoza González**

**DIRECTOR DE TESIS:
Dra. Ofelia Piedad Cruz Pineda**

PUEBLA, MÉXICO

ENERO DE 2021



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Puebla, Puebla a 15 de febrero de 2021

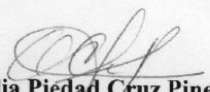
Dra. Emma Verónica Santana Valencia
Directora Académica del Doctorado en Educación, UPAEP
Presente

Hago constar que he dirigido y revisado la Tesis Doctoral de la **Mtra. (o) Jocelyn Mendoza González** titulada *La trayectoria educativa de jóvenes con rezago. Un estudio desde la subjetividad* en la cual se han atendido las recomendaciones planteadas por el comité tutorial correspondiente, por lo que considero que este informe de investigación tiene la consistencia y calidad requeridas de una investigación de nivel doctoral.

Con base en lo anterior, la tesis puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de **Doctorado en Educación**, de acuerdo a los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

Sin más por el momento, quedo atento a las indicaciones correspondientes.

Atentamente



Dra. Ofelia Piedad Cruz Pineda
Director(a) de la Tesis
Doctoral

Puebla, Puebla a 5 de marzo de 2021

Dra. Emma Verónica Santana Valencia
Directora Académica del Doctorado en Educación, UPAEP
Presente

Se hace constar que la Tesis Doctoral de **Mtra.(o) Jocelyn Mendoza González** titulada La trayectoria educativa de jóvenes con rezago. Un estudio desde la subjetividad da respuesta original a un problema de investigación, refleja un conocimiento suficiente de la doctoranda en el área educativa y demuestra que es capaz de desarrollar investigación independiente en su área de estudio.

Asimismo, los resultados de la investigación doctoral contribuyen a la generación y aplicación del conocimiento y atienden problemas y oportunidades en el ámbito educativo que pueden transformarse en aplicaciones, o bien, transferirse a actores pertinentes a fin de impactar en la innovación y/o transformación de la realidad educativa para el Bien común.

Con base en lo anterior, la tesis doctoral puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de **Doctorado en Educación** de acuerdo con los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

Sin más por el momento,

Atentamente



Dra. Ofelia Piedad Cruz Pineda
Director de Tesis
Universidad UPAEP



Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Tutor
Universidad UPAEP



Dra. Martha Leticia Gaeta González
Tutor
Universidad UPAEP



Dr. Santiago Alonso Palmas Pérez
Tutor (externo)
UAM Lerma

C.c.p. Expediente de la Dirección académica UPAEP.

Puebla, Puebla a 15 de febrero de 2021

Dra. Emma Verónica Santa Valencia
Directora Académica del Doctorado en Educación,
Facultad de Educación
Presente

Sirva este medio para informar que en atención a lo requerido para asegurar la calidad académica y la consolidación del programa doctoral ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, así como en concordancia con los principios de integridad académica, se ha revisado la Tesis Doctoral que dirijo a través de la herramienta SafeAssign de la Plataforma Blackboard Ultra, y se detectó lo siguiente:

Porcentaje de concordancia: 0.6%

Con 73 pasajes marcados, de los cuales 61 se encuentran debidamente citados y hacen referencia a fuentes primarias, incluidas dentro de los documentos web señalados. Con respecto a los 12 pasajes restantes, 7 de ellos forman parte de publicaciones propias de la autora, y 5 no se encontraban citados, mismos que ya fueron incluidos en las referencias del informe final.

Por lo anterior, se considera que la tesis de la **Mtra. Jocelyn Mendoza González** titulada: La trayectoria educativa de jóvenes con rezago. Un estudio desde la subjetividad, reúne las condiciones de integridad académica.

Sin más por el momento, reciba un cordial saludo.

Atentamente



Dra. Ofelia Piedad Cruz Pineda
Director de la Tesis Doctoral

AGRADECIMIENTOS

“Todo lo puedo en Cristo que me fortalece”

(NBLA, Fil 4, 13).

Quiero agradecer, en primer lugar, a la Santísima Trinidad y a Mamá María por su acompañamiento durante estos 4 años y medio en la realización de esta investigación doctoral, por poner en mi camino a las personas indicadas que me ayudaron a continuar mi trayecto académico una y otra vez, que me ofrecieron su mano para levantarme cada vez que sentía rendirme.

A mis padres, a mi hermana, a mi esposo y a mi adorada hija por toda su paciencia, tolerancia y comprensión, y por cada vez que me necesitaron y no estuve ahí por tratar de conquistar este sueño que hoy veo concretarse.

Tienen toda mi gratitud todos mis profesores que compartieron conmigo sus experiencias y abundantes conocimientos dentro de la investigación educativa, en especial, a mi directora de tesis, amiga y colega por toda su paciencia y el arduo trabajo que realizó en cada avance de manera atenta y constructiva, sobre todo, por ese último impulso que me dio para concluir este trabajo.

A mis amigos, compañeros de trabajo y supervisores de EMS que me apoyaron durante 2017 y 2018 en la Secretaría de Educación Pública, particularmente a Vero y a Fausto, quienes hicieron posible el trabajo de campo.

Agradezco a los ocho jóvenes, a los directores y a los supervisores que me permitieron conversar y conocer “aquello que está por debajo de” la decisión de cada joven al dejar la escuela.

A los doctores que me atendieron durante las múltiples ocasiones que mi salud y ánimo se vieron debilitados en la construcción de este trabajo.

Finalmente, a la Familia Verbum Dei por enseñarme a dialogar “cara a cara” con el Creador cada día de mi vida y a las múltiples personas cuyos nombres no cabrían en este reducido espacio, pero que están en mi mente y en mi corazón. En especial, a mi querida abuelita Florita que desde el cielo me guía y cuida todos los días.

RESUMEN

La presente tesis es el resultado de una investigación doctoral cuyo objeto de estudio es la trayectoria educativa, estancia y salida de la escuela secundaria, y el retorno al bachillerato, mediante los significados contruidos a partir de las experiencias y vivencias escolares, familiares y personales que ocho jóvenes comparten a través de sus relatos de vida. Es una investigación cualitativa y descriptiva con enfoque fenomenológico-hermenéutico, que alude a la comprensión e interpretación de los sucesos y acontecimientos que viven estos jóvenes en la escuela, con los profesores, la familia y los pares en torno a la imagen que constituyen de sí mismos a partir de la realidad personal que los envuelve. Se utiliza el método biográfico-narrativo y la técnica de entrevista semiestructura, ya que facilitan la reconstrucción de los relatos mediante el análisis narrativo y reflejan la manera en cómo ha sido vivido subjetivamente el trayecto educativo de estos jóvenes durante la escuela secundaria. Los hallazgos de esta investigación son que la trayectoria educativa responde de manera significativa a la interiorización de las prácticas pedagógicas y procesos de enseñanza; el entorno familiar influye en el ingreso, estancia, salida anticipada y retorno a la escuela; y la implicación de los pares en la decisión de abandonarla. A pesar de todo, los ocho jóvenes entrevistados realizan una re-significación del concepto de escuela como fuente de conocimientos e institución aval en la expedición de documentos que serán requeridos en un futuro al dejar su condición de estudiantes.

Palabras clave: trayectoria escolar, subjetividad, rezago educativo, narrativa.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	5
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN.....	17
Mapa y Ruta para la Lectura de la Tesis.....	18
Planteamiento del Problema	22
Elementos Claves que Participan en la Configuración de la Trayectoria Educativa de los Jóvenes	23
Luchando con la Familia.....	24
A la Puerta del Colegio.....	25
Jóvenes. ¿Rebeldes sin Causa?.....	30
¿Y si Soy Yo?.....	32
Sobre las Preguntas y el Propósito de la Investigación.....	33
Algunos Antecedentes.....	34
Justificación	40
Rezago Educativo: ¿una Cuestión de Atraso?	42
¿Rezago o “Sargazo” Educativo?	45
El Rezago Educativo: un Problema de Construcción Social	47
La Familia como Cuna del Rezago.....	50
El Sujeto–Joven ¿Rezagado o Relegado?	51
Estrategia Teórica–Metodológica de la Investigación	55
CAPÍTULO I. LA TRAYECTORIA EDUCATIVA A PARTIR DE LA SUBJETIVIDAD JUVENIL	60

Introducción	60
La Comprensión de la Subjetividad en el Ser-Estudiante	62
El Giro Hermenéutico	64
El Trinomio Hermenéutico Perfecto: Diálogo-Comprensión-Interpretación...	67
Diálogo.....	68
Comprensión.....	71
Interpretación.....	72
La Subjetividad Proveniente del “Ser”.....	76
El Dilema Estudiantil: ¿Ser o no Ser?	76
La Subjetividad de la Juventud	78
CAPÍTULO 2. TRAYECTORIA ESCOLAR Y EDUCATIVA DESDE LA SUBJETIVIDAD DE LOS JÓVENES	80
Introducción	80
Conceptualización de la Trayectoria Escolar.....	82
Tipo de Recorrido	83
Por su Forma	87
Por su Comportamiento.....	88
Trayectoria: ¿Educativa o Escolar?.....	90
La Trayectoria Educativa y el Habitus	94
La Configuración de la Trayectoria Educativa a partir de los Significados.....	98
Entre Juventud y Juventudes	103
Enfoque Sociocultural de Juventud	104

CAPÍTULO 3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE JÓVENES CON REZAGO	109
Introducción	109
Orígenes de la Educación Media Superior en México.....	112
Diferentes Miradas del Rezago Educativo.....	114
Rezago Educativo en Cifras.....	116
Contexto de la Investigación	121
El Programa Especial de Certificación	123
CAPÍTULO 4. EL ABORDAJE METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE LOS JÓVENES MEDIANTE LOS SIGNIFICADOS	126
Introducción	126
Tipo de Estudio y Diseño Metodológico	128
El Método Biográfico-Narrativo.....	130
El Relato de Vida.....	132
Técnica e Instrumento de Indagación.....	134
La Entrevista Biográfica Semiestructurada.....	134
El Guion de Entrevista Biográfica.....	135
Jueceo y Piloteo	136
Sujetos de Estudio y Acopio de Información.....	138
Fiabilidad y Validez Interna en el Método Biográfico-Narrativo.....	140
CAPÍTULO 5. EL TRAZO SUBJETIVO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE OCHO JÓVENES CON REZAGO	143
Introducción	143

Sobre la Mirada del Investigador.....	146
La Estrategia Metodológica en el Análisis de la Información.....	151
Análisis Temático de Contenido. Categorización y Codificación.....	153
Análisis Narrativo. La Obtención de los Datos	158
El Entramado de la Trayectoria Educativa del Joven	159
Caminito de la Escuela.....	163
Conceptualización de la Escuela.	164
Comportamiento en la Escuela.....	174
Desempeño Escolar.....	181
Normatividad Escolar.....	189
Ambiente Escolar.....	195
¡Hey!, Profes, ¡dejen en paz a los chicos!.....	206
Prácticas Pedagógicas y Procesos de Enseñanza.	208
Los Rudos en la Práctica Docente.	213
Los Técnicos en la Práctica Docente.	216
La Relación Alumno–Profesor.....	221
Dice mi Mamá que Siempre sí.....	229
Relación Familia-Escuela.	230
Entorno Familiar.....	244
¡Y Soy Rebelde!.....	250
CONCLUSIONES.....	272
Referencias	286

ANEXO1. GUÍA DE ENTREVISTA SOBRE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE JÓVENES CON REZAGO.....	309
ANEXO 2. EJEMPLOS DE LA MATRIZ DE CONCENTRACIÓN.....	314
ANEXO 3. ENTREVISTAS.	316
Transcripción y categorización manual.....	316
Transcripción y categorización mediante MAXQDA 2018	333
ANEXO 4. FRAGMENTOS DE ENTREVISTA POR CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	349
Categoría 1: Significado de la escuela.....	349
Conceptualización de la escuela.....	349
Comportamiento en la escuela	359
Normatividad.....	363
Desempeño escolar	368
Ambiente escolar	373
Categoría 2: Papel de los profesores	382
Práctica docente y procesos de enseñanza	382
Relación alumno-profesor	399
Categoría 3: Papel de la familia	410
Relación familia-escuela	410
Entorno familiar.....	424
Categoría 4: Características de los jóvenes.....	433
Pares.....	433
Sobre sí mismo	447

ANEXO 5. CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA SER ENTREVISTADO Y GRABADO.....	457
---	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	44
La estructura por niveles del SEM en comparación con el CINE.	44
Figura 2.....	47
Bucle recursivo de los agentes que originan el rezago educativo.....	47
Figura 3.....	75
Tres círculos. Acrílico sobre lienzo de Genovés (1969).	75
Figura 4.....	91
Diagrama de Venn.....	91
Figura 5.....	93
Gráfico.....	93
Figura 6.....	122
Simulación del comportamiento de la trayectoria educativa de jóvenes con rezago. Trayectoria browniana.	122
Figura 7.....	109
Diagrama de Venn.....	109
Figura 8.....	157
Representación gráfica de las metacategorías bajo los cuales se conforma la trayectoria educativa de los jóvenes a partir de la subjetividad.....	157
Figura 9.....	196
Analogía de las capas de la Tierra con los niveles del ambiente escolar.....	196

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	26
Razones del abandono escolar de los jóvenes en media superior	26
Tabla 2.....	119
Población de 15 años y más en situación de rezago educativo. Encuesta Intercensal 2015.....	119
Tabla 3.....	122
Pobreza. Información a nivel estatal, Puebla 2008-2014.....	122
Tabla 4.....	124
Escala de calificaciones según el número de aciertos. PEC.....	124
Tabla 5.....	130
Alineación teórico-metodológica.....	130
Tabla 6.....	136
Validación del instrumento. Observaciones por expertos y modificaciones realizadas.....	136
Tabla 7.....	139
Descripción de los sujetos de estudio.....	139
Tabla 8.....	153
Atributos del análisis narrativo en la investigación educativa.....	153
Tabla 9.....	155
Elaboración de las metacategorías, categorías, subcategorías y códigos para el análisis temático de contenido	155
Tabla 10.....	173

(Re)construcción de significados de los jóvenes, antes y después, de abandonar la escuela	173
Tabla 11.....	257
Significado de los pares en la trayectoria educativa de jóvenes con rezago	257
Tabla 12.....	269
Comparación de los significados de los jóvenes contruidos sobre sí mismos antes y después de abandonar la escuela secundaria	269
Tabla 13.....	281
Espacio tetracategorial en la configuración la trayectoria educativa de jóvenes con rezago.	281

INTRODUCCIÓN

El sintagma trayectoria escolar es un concepto que ha sido abordado desde diferentes enfoques, tanto conceptuales como metodológicos. La trayectoria escolar se resume como el camino que recorre un estudiante desde su ingreso hasta su egreso, de forma regular o anticipada, en el sistema educativo mexicano.

Sin embargo, como todo trayecto, sigue una dirección que no depende únicamente de las características físicas, psicológicas y socioculturales del estudiante, ni tampoco de la ruta escolar establecida por determinado sistema, sino de un conjunto de experiencias¹, vivencias² y acontecimientos³ que suceden en un determinado espacio y tiempo, mismas que otorgan un sentido a la existencia y vida escolar, construyen un ser-estudiante en cada sujeto-joven.

Esta tesis aborda el estudio de la trayectoria educativa desde una perspectiva hermenéutica, en conjunto con un enfoque cualitativo, a partir de la mirada de ocho jóvenes que abandonaron el nivel medio (secundaria) de forma anticipada. Estos sujetos narran sus experiencias dentro y fuera de la escuela, sus vivencias familiares y escolares y ciertos acontecimientos que orientaron su salida de la escuela. Se parte de reconocer los significados que estos ocho jóvenes construyeron en cuatro dimensiones: 1) la escuela, 2) los profesores, 3) la familia y 4) la juventud como característica de sí mismos. De esta manera, se recurrió a la entrevista para recuperar los relatos de los estudiantes con el fin de identificar las percepciones, los conceptos, los argumentos y el lenguaje influidos por los intereses y deseos particulares de la propia juventud.

¹ Para Heidegger (1988), el concepto de *experiencia* habla del ser-aquí (tal como se presenta), del ser-en-el-mundo y de la acción humana. Para este autor, el sentido de la experiencia es la comprensión: el ser humano 'es' comprendiéndose a sí mismo y su sentido en el mundo de la vida (De Souza, 2010).

² Gadamer (1999) destaca el término *vivencia* para hablar de aquello que es aprendido y vivido por el individuo y por el grupo, lo cual se expresa en el sentido común. Para este autor, la vivencia constituye una objetivación de la experiencia en forma de realidad pensada. Por lo tanto, la vivencia es una elaboración que hace la persona sobre la base de su personalidad, de sus experiencias anteriores, de su capacidad de reflexión, de sus intereses y de su lugar en la comunidad y en la sociedad (De Souza, 2010).

³ Se entiende al *acontecimiento* como un "lugar de proyecciones sociales [...] un desgarramiento del tejido social", punto nodal de "un haz de significaciones dispersas" (Nora, 1974; citado por Saur, 2006, p.185). *Acontecimiento* (concepto utilizado por Gadamer), se apodera de nosotros y nos hace descubrir la realidad en la medida que no está determinado, sino que viene con esto o con lo otro; es un evento, una ocurrencia, una iluminación, una aclaración que organiza todo lo anterior que acontece, que llega, que hay un atrás y un adelante distinto.

Escuchar los testimonios de los jóvenes que han experimentado la salida anticipada de la escuela, por ejemplo: “¡Qué bueno que ellos ya se van al matadero! [refiriéndose a la escuela. N. de la A.] y yo me quedo aquí en mi casa, qué bueno que yo no sufro.” (Yareth, 18 años) requiere un análisis del espacio escolar a partir de sus trayectorias educativas, para así comprender e interpretar cómo los jóvenes significan la escuela y construyen significados de rechazo hacia ella.

Mapa y Ruta para la Lectura de la Tesis⁴

Para dar cuenta de los propósitos planteados y responder las preguntas de investigación, se ha dividido el presente trabajo en cinco capítulos. En la primera parte, que abarca los primeros dos capítulos, se apuntan las coordenadas ontológicas y epistemológicas que dan sentido al análisis de resultados, así como el fundamento teórico, donde se explican ampliamente las categorías abordadas; en la segunda parte del trabajo, correspondiente al tercer y cuarto capítulo, se muestra el enfoque metodológico de la investigación, mismo que permitió recuperar las experiencias y vivencias mediante los relatos de vida de los sujetos de estudio, para identificar las situaciones que los llevaron a dejar anticipadamente la escuela, así como el contexto en donde se realiza el estudio.

El primer capítulo tiene como finalidad presentar la postura epistemológica que guía la investigación, al tratarse de un estudio desde la subjetividad del joven estudiante, es imprescindible hablar del “ser” que subjetiva, cómo se concibe la existencia mediante el ser-ahí y el sentido que le otorga a su ser-en-el-mundo a partir de las vivencias, experiencias y acontecimientos, mismo que es captado por medio del lenguaje. Dicho capítulo fue elaborado con dos intenciones:

- 1) Conocer e indagar, como parte integral de mi formación doctoral, los fundamentos filosóficos, ontológicos y epistemológicos que se encuentran implícitos en la investigación educativa como una ciencia humana. No se realiza un abordaje profundo de la hermenéutica, pues el interés está en alumbrar la

⁴ Se decidió colocar este apartado justo antes de entrar de lleno con los capítulos de la tesis, con el propósito de conocer, con mayor extensión que en el índice, el contenido central de cada apartado, con el objetivo de que el lector pueda trazar y organizarla ruta para la lectura de esta investigación.

conceptualización del “ser” y la manera de “explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en que acontece” (Grondin, 1999, p. 1) expresado a través de un lenguaje simbólico que permita vislumbrar “el horizonte existencial no sólo de lo que puede ser, sino de lo que fue” (López, 2013, p. 91) o puedo ser. Dicha conceptualización del “ser” resulta únicamente comprensible desde el abordaje filosófico que desempeña la palabra *subiectum* y el sello que impregna a la noción de subjetividad, que “quiere decir algo así como referencia a sí mismo, reflexividad, yo” (Gadamer, 1998, p. 13). Esto, con el propósito de comprender las decisiones y las acciones realizadas a partir de la construcción de significados implicados en el trazo subjetivo de la trayectoria educativa de los jóvenes entrevistados. Se requería tener una base filosófica sobre la cual construir la narrativa capaz de recoger la subjetividad del sujeto-joven, por lo cual, sin poseer un leve conocimiento de estos fundamentos, era prácticamente imposible realizar una interpretación de los relatos.

- 2) Mostrar la relación que guarda la hermenéutica con el proceso educativo desde un enfoque que construye y deconstruye al ser-estudiante a partir de la experiencia dialógica de las preguntas y respuestas (López, 2013) que están inmersas durante todo el trayecto formativo del joven estudiante. Preguntas e interrogantes que lo interpelan constantemente mediante su relación con los agentes educativos, dentro y fuera de la escuela, que lo hacen responder desde su actuar a estas interrogantes, a la vez que formula las propias, las cuales lo acompañan durante todo el recorrido educativo en el que se configura su identidad.

Este capítulo se encuentra organizado en tres partes, la primera aborda el giro hermenéutico, es decir, el carácter interpretativo que se otorga a los fenómenos sociales, en este caso, la salida prematura de la escuela. La segunda parte trata de mostrar los principios filosóficos desde la postura de Gadamer (1975) a partir de los cuales son interpretadas las narraciones de los jóvenes sobre sus vivencias y experiencias, tratando de encontrar el significado que construyen mediante lo que he denominado el trinomio hermenéutico perfecto: diálogo-comprensión-interpretación. Se incluye un apartado que presenta los principios sociológicos de la subjetividad, entendida como la forma de percibir y captar la realidad por medio de los argumentos y el lenguaje desde el punto de vista del sujeto, en

especial, desde la manera en que los jóvenes dan sentido y construyen significados a partir de la realidad social. En la tercera parte se presenta la problematización de la trayectoria educativa de los jóvenes con rezago a partir de la exposición de elementos clave que inciden en la configuración de sus trayectorias educativas, mismos que son parte de la realidad social donde se encuentran inscritos, estos elementos son interiorizados y subjetivados de manera distinta por cada uno de ellos. Incluye, a manera de justificación, una breve explicación de los orígenes sociales del rezago educativo y una explicación del por qué esta condición de atraso escolar responde a una construcción social y no a una condición de origen en la que el joven rezagado o relegado haya decidido pertenecer.

En el segundo capítulo se presentan las perspectivas teóricas que orientan la discusión, se establece la diferencia entre las nociones trayectoria escolar y trayectoria educativa, esta última desde la postura de Bourdieu y Passeron (1981), y su relación con el *habitus* primario y secundario. Se encuentra organizado en tres partes. La primera define la trayectoria escolar a partir de tres componentes: tipo de recorrido, forma y comportamiento. La segunda parte menciona la conceptualización de la trayectoria educativa como el recorrido formativo que realiza un estudiante durante su vida dentro y fuera de la escuela, se consideran los diferentes contextos involucrados en su formación mediante la socialización, donde la familia representa el primer centro de encuentro. En la tercera parte se presenta una revisión teórica sobre el concepto de juventud —bajo un criterio plural y vigente que no habla de una juventud, sino de juventudes—, de cómo esta noción responde a una construcción social caracterizada por determinadas singularidades del ser-joven a través del contexto sociohistórico y de cómo estas configuraciones conceptuales influyen en el trato que reciben los jóvenes por parte de los adultos en la escuela y en la familia, así como la manera en la que este término redunda durante la conformación de la trayectoria escolar.

En el tercer capítulo se anuncia el contexto general y particular en el que se realizó la investigación. Se encuentra organizado en tres apartados. El primero señala los antecedentes de la educación media superior y sus orígenes en México, el establecimiento de la Escuela Nacional Preparatoria en 1867 y la creación de los diferentes sub sistemas que tuvieron su auge en la década de los setenta, hasta llegar a la década de los noventa, con la instauración de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. En la segunda parte se exponen las

principales cifras del rezago educativo en México y su proyección hacia 2023, así como la situación que existe en el estado de Puebla. En la tercera y última parte se presentan las características educativas y geográficas de las instituciones escolares en las que se encontraban inscritos los ocho jóvenes al momento de realizar la presente investigación.

El cuarto capítulo presenta el abordaje metodológico de la investigación. Tiene como propósito mostrar el método biográfico–narrativo, que permite dar significado y comprensión a los significados (Bolívar, 2002) mediante la narración que realizaron los ocho jóvenes sobre sus vivencias, experiencias y acontecimientos que tuvieron lugar en su vida, los cuales los llevaron a estar fuera de la escuela en diferentes periodos de tiempo: desde un par de meses hasta tres años. Este capítulo se organiza en dos apartados, el primero expone el tipo de estudio biográfico–narrativo y el relato de vida que expresa “descripciones anecdóticas de incidentes particulares, en forma de relatos que permiten comprender cómo los humanos dan sentido a lo que hacen” (Bolívar, 2002, p. 10). En el segundo apartado se señala la técnica utilizada, entrevista semiestructurada, cuya intención fue recuperar “los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan” (Bolívar, 2002, pp. 11-12). Se describe el instrumento de indagación, guion de entrevista, conformado por tres bloques, este instrumento fue validado por tres personalidades académicas en el ámbito de la investigación educativa, dos de ellas adscritas a instituciones de educación superior y la tercera a un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios en el estado de Puebla.

En el quinto y último capítulo se presenta, por una parte, el papel que juega el investigador en la interpretación y la construcción del dato a partir de los relatos, mismos que enuncian el rumbo de vida de los jóvenes de estudio. Por otra parte, se muestran, a manera de discusión con diferentes teóricos del tema, los resultados que dan cuenta de los objetivos alcanzados y del cumplimiento, o no, de los supuestos establecidos para la investigación, realizando una interpretación de los fragmentos organizados y categorizados de manera previa. Se organiza en dos apartados, en el primero se explica, en dos momentos, la metodología realizada para el análisis de la información: 1) análisis temático de contenido por categorías, “para hacerlo, se limita a los contenidos o temas de los discursos, desdeñando la forma misma de expresarlos y su sentido subjetivo” (Bolívar, 2002, p. 11); y 2) el análisis

interpretativo que está fundado “sobre la destrucción de la estructuración de los discursos singulares” (Demazière y Dubar, 1997, como se citó en Bolívar, 2002. p. 11). En el segundo apartado se revela la interpretación que realiza el investigador sobre los significados que los jóvenes develan mediante la exposición de sus argumentos, expresiones lingüísticas y corporales, así como las concepciones que elaboran sobre la escuela, los profesores, la familia y sobre sí mismos. De esta manera, mediante la elaboración de una narrativa, se permite conocer las voces tanto del investigado como del investigador. La narrativa habrá de contener el significado de los datos dentro del contexto en el que ocurrieron, explicando cómo y por qué se fueron produciendo de esa manera, dándole un carácter realista, incluyendo evidencias y argumentos (descripción *emic*) que apoyan la legitimidad de la narración (Bolívar, 2002).

La presente investigación pretende desmontar la creencia de que los jóvenes abandonan la escuela por decisión propia, por falta de interés o por incapacidades intelectuales y cognitivas. Más bien, trata de develar, desde el significado interior, el conjunto de motivos: escolares, familiares y personales que los llevaron a dejar anticipadamente en la escuela. Este trabajo busca mostrar, por medio de la interpretación y la comprensión del lenguaje vertido en los testimonios de ocho jóvenes que abandonaron la escuela, los significados que fueron construyendo sobre los profesores, la familia, sobre sí mismos y la escuela durante su recorrido por la misma.

Planteamiento del Problema

La salida anticipada de la escuela, especialmente en secundaria y bachillerato, es uno de los principales y más complejos problemas que aquejan a la educación en México. En la mayoría de los casos, esta salida no ocurre por decisión propia, ya que interviene la existencia de múltiples dimensiones —sociales, económicas, físicas, familiares, personales o subjetivas— que van configurando el tipo y la forma de recorrido escolar, así como el comportamiento de la trayectoria, puesto que las trayectorias educativas se ven impactadas por lo que sucede en otros espacios de la vida de los jóvenes estudiantes (trabajo, escuela, familia, amigos, profesores) y viceversa (Filardo, 2016).

Conocer la trayectoria educativa de los jóvenes con rezago implica desmarañar una bola de estambre donde cada hilo es una variable significativa en la construcción de esta.

Ninguna trayectoria educativa está dada, sino que es construida y reconstruida, principalmente por el estudiante que la protagoniza, a partir de los significados que le otorga a las vivencias y experiencias que acontecen durante su trayecto formativo.

Conviene analizar a la trayectoria educativa como una especie de recorrido virtual en dos dimensiones. La primera atiende al proceso de subjetivación donde la formación del ser-joven se encuentra influenciada por las grandes estructuras sociales o *habitus*; la segunda se refiere al proceso de subjetividad, es decir, la manera en cómo interioriza, comprende e interpreta el ser-estudiante los sucesos, las palabras, los gestos, los silencios y las acciones que realizan las otras personas que participan en su proceso formativo. El joven estudiante “organiza sus experiencias dentro una trama social, donde estructura social y sujeto se construyen recíprocamente” (Fabbri y Cuevas, 2012, p. 8). La trayectoria educativa es el entramado que se forma entre lo experimentado y apreciado por el ser-joven que conforman sus condiciones de existencia (subjetividad) a partir de los sucesos y vivencias que tienen lugar en el mundo real (objetividad).

Elementos Claves que Participan en la Configuración de la Trayectoria Educativa de los Jóvenes

Para abordar la trayectoria educativa desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, se requiere observar el fenómeno en un ángulo de 360° que permita identificar los elementos y clave: 1) la familia, 2) la escuela, 3) los profesores y 4) las características de la juventud. Mismas en las que se encuentra involucrada la forma de percibir y experimentar del ser-estudiante de acuerdo con las características históricas y biográficas de cada individuo y.

A continuación, se expone la relevancia que tienen estos cuatro elementos en la configuración de la trayectoria educativa de jóvenes con rezago como parte del diagnóstico elaborado a partir del relato de los sujetos de estudio para esta investigación. De esta manera se entrevé, de forma general, la interpretación que se realizó del trabajo de campo hacia la conformación de un conjunto entrelazado de dimensiones sociales que participan en la decisión de abandonar prematuramente la escuela secundaria.

El primer elemento concierne a la familia o *habitus* primario, entendido como la estructura social donde el individuo, por primera vez, conoce y adquiere las funciones

sociales que debe producir y reproducir, de modo involuntario, mediante sus relaciones con otros grupos y las clases sociales (Bourdieu y Passeron, 1987), por lo que el joven se encuentra en constante lucha, tratando de oponerse a las configuraciones sociales que la familia trata de imponerle.

Luchando con la Familia.

“Ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo” (Bolívar, 2006, p. 120). La configuración de las familias afecta el comportamiento del trayecto escolar del joven estudiante (Bolívar, 2006), no sólo por el capital cultural de los padres ni por las condiciones socioeconómicas, sino por la implicación de las vivencias que tienen lugar en el entorno familiar —tanto nuclear como extendido— así como los diversos acontecimientos familiares que los obligan a virar durante el recorrido escolar. Estas vivencias son interiorizadas de manera diferente por cada miembro de la familia pero, es en los jóvenes, donde tiene mayor efecto dado el proceso de construcción de identidad⁵ en el que se encuentran, así como la dependencia económica que los limita y obliga a permanecer dentro del núcleo familiar, en ocasiones, en contra de su consentimiento, lo que los hace sentirse más vulnerables para enfrentar los problemas y conflictos familiares.

Lo anterior se encuentra frecuentemente relacionado con el ausentismo y, en consecuencia, con el bajo rendimiento escolar de los jóvenes estudiantes, puesto que la inconstante adquisición de conocimiento hace que la cadena del proceso de aprendizaje se rompa, dejando muchos vacíos que raramente se cubren o complementan de manera parcial (Cornejo y Noboa, 2014). Esto puede generar que el joven estudiante experimente una desmotivación, estableciendo así un bucle recursivo⁶.

El ámbito afectivo de la familia es una de las principales condicionantes —sin olvidar que se mira desde la subjetividad del joven estudiante— en la configuración de la trayectoria

⁵ Holland y Leander (2004) sostienen que la identidad es el sentido de sí mismos que los individuos logran a partir de su participación en eventos específicos donde se les ofrecen, señalan o imponen posiciones a ocupar.

⁶ Se refiere a un bucle generador en el cual los efectos y los productos son al mismo tiempo productores y causantes de lo que los produce (Morin y Pakman, 2004, p. 104).

educativa, puesto que es el primer nivel para la socialización, donde se establecen criterios, actitudes y valores, claridad y constancia en las normas, autocontrol, sentido de responsabilidad, motivación por el estudio, trabajo y esfuerzo personal, equilibrio emocional, desarrollo social, creciente autonomía, entre otras (Bolívar, 2006).

A la Puerta del Colegio.

Otro elemento importante y significativo con incidencia en la configuración de la trayectoria educativa es la escuela, vista como una institución que representa un campo social de fuerte contenido constitutivo en la subjetividad de los jóvenes bajo el discurso pedagógico “que nombra a los sujetos que la habitan, a partir de las diversas figuras de la Ley: hijos, alumnos, estudiantes, profesores, padres, trabajadores; nombres que contienen una serie de permisos y prohibiciones” (Fabbri y Cuevas, 2012, p. 4) para cada uno de los sujetos que interviene dentro de ella. Así, los jóvenes construyen (el lugar que ocupan y a la puerta del colegio, puesto que no terminan de sentirse partícipes de este) su significado personal a partir de la incompreensión (Guerra y Guerrero, 2012) que experimentan durante su instancia en la escuela.

El hecho de que la trayectoria educativa de los jóvenes se vea segmentada o interrumpida no es casualidad, sino que es el resultado de un proceso acumulado y progresivo de desenganche y desvinculación (Rumberger, 2001 y González, 2006) con la escuela (Mena, Fernández y Riviére, 2010).

Este proceso de desenganche escolar sucede por diversos motivos, entre los cuales se encuentran, según Weiss (2018): el disgusto por la escuela, número de asignaturas reprobadas, problemas para entender a los maestros, asignación de un turno diferente al elegido, problemas de indisciplina y lejanía del centro educativo (tabla 1).

Tabla 1.*Razones del abandono escolar de los jóvenes en media superior*

Razones económicas	Razones académicas y escolares razones personales o familiares	Razones personales o familiares
36.4%: “Faltaba dinero en el hogar”	7.8%: “Le disgustaba estudiar”	1.1%: “Falleció un familiar”
7.2%: “Consideraba trabajar más importante que estudiar”	6.0%: “Le dieron de baja por reprobar materias”	1.7%: “Problemas con sus padres”
	7.1%: “Problemas para entender a los maestros”	1.0%: “Se cambió de casa”
	3.2%: “Turno distinto al que quería”	0.9%: “Baja autoestima”
		De las mujeres
	2.1%: “Expulsado por indisciplina”	23.8%: “Se embarazó y tuvo un hijo”
	1.3%: “La escuela quedaba muy lejos”	22.9%: “Se casó”

Fuente: ENDEMS, 2011. SEP- COPEMS, 2012 en Weiss (2018).

Sin embargo, se deben considerar otros motivos escolares que implican la subjetividad del ser-joven como son: el ambiente escolar (incluye la relación con los pares), la relación entre profesor-alumno y la práctica docente junto con los procesos de enseñanza, mismos que son fuertemente captados e interiorizados por el joven estudiante, y, dependiendo de la comprensión e interpretación que realice sobre determinados sucesos dentro y fuera de la escuela, realizará alguna acción que cambie la dirección de su trayecto educativo.

Villa y Villar (1992) plantean que el aprendizaje se “construye principalmente en los espacios intersubjetivos” (p.17), es decir, en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto de aprendizaje. Por lo que el ambiente o clima que prevalece en dichos espacios —también denominados ambientes de aprendizajes— influyen de manera considerable en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este ambiente o “clima social escolar” (Cornejo y Redondo, 2001, p. 14), no sólo se refieren a espacios físicos, también considera el tipo de “transacciones que mantienen los agentes personales (profesor–alumno) por el modo en que se vehicula la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza” (Villa y Villar, 1992, p. 14).

Cornejo y Redondo (2001) plantean que el estudio del ambiente o clima social escolar es uno de los principales enfoques para estudiar los procesos interpersonales al interior de un centro educativo y su interrelación con los resultados de este. Diversos estudios⁷ hablan de una relación directa entre un clima escolar positivo y variables académicas como el rendimiento, la adquisición de habilidades cognitivas, el aprendizaje efectivo y el desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio. Cornejo y Redondo (2001) señalan que existe “una relación significativa entre la percepción del clima social escolar y el desarrollo emocional y social de alumnos y profesores. Relacionado con lo anterior, la percepción de la calidad de vida escolar se relaciona también con la capacidad de retención de los centros educativos” (p. 17).

Así, Mateos (2008) afirma que,

Los premios (sonrisas, privilegios especiales o calificaciones altas) y/o castigos (reprimendas, privaciones o bajas calificaciones) que, desde la escuela, se promueven hacia determinados comportamientos y actitudes del alumnado van a suscitar una serie de sentimientos y expectativas en el sujeto que, con el tiempo, se traducirán en una percepción positiva o negativa —de satisfacción o /insatisfacción, respectivamente hacia la escuela y el proceso educativo. Asimismo, estos sentimientos y expectativas hacia la institución escolar van a crear en el alumno una predisposición (favorable o desfavorable) que influirá en el éxito o fracaso del proceso del proceso educativo (p. 290).

De hecho, éramos tres los que nos iban a sacar, pero me terminaron sacando a mí y los demás sí se quedaron. [...], pues tenían más contacto con el director

⁷ Casassus *et al.*, 2000; Gómez y Pulido, 1989; Walberg, 1969; Anderson y Walberg, 1974 y Villa y Villar, 1992, como se citaron en Cornejo y Redondo, 2001.

y pues me imagino que les dio chance todavía (Saúl, 17 años, 13 de mayo de 2019).⁸

Por diversos motivos, la relación profesor–alumno muchas veces se torna hostil y conflictiva, al grado de manipular al estudiante por parte del educador: “el docente se ubica en lugar del saber, de la autoridad que parece incuestionable” (Fabbri y Cuevas, 2012). Birgin y Pineau (1999) afirman la existencia de una asimetría en la relación educativa, misma que puede tornarse rígida y absoluta. Sin embargo, en muchas ocasiones, es el único tipo de vínculo pedagógico posible entre profesores y alumnos, y se traslada al resto de las relaciones que se establecen en la institución.

De acuerdo con Fabbri y Cuevas (2012) los jóvenes atribuyen una importancia fundamental a las experiencias de construcción de relaciones de confianza con algunos docentes y, al no generar un clima de cordialidad entre ambos actores, se crea “un ambiente escolar de incomunicación, incomprensión, aburrimiento y desarraigo, que inevitablemente incidirá en el proceso de enseñanza–aprendizaje” (Mateos, 2008, p. 288).

Por tanto, la relación entre profesor y alumno constituye la base principal para establecer un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo, puesto que es necesario llevar a cabo un intercambio de información cognitiva y afectiva entre ambos para elevar la calidad de dicho proceso (Mateos, 2008). La imagen que los jóvenes y los profesores construyen de sí mismos influye en las relaciones comunicativas que se desarrollan en el entorno escolar. “Detrás de una dificultad comunicativa en la relación educativa puede haber una percepción negativa del otro y de sí mismo” (Mateos, 2008, p. 289).

Así pues, la relación entre profesor y alumno interviene en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que una mala relación entre ellos contribuye al proceso de desenganche escolar, lo que a su vez genera un bajo rendimiento académico, desmotivación y ausentismo cada vez más frecuente, hasta llegar a una situación de abandono prematuro que, de no ser atendido oportunamente, puede terminar en una situación de rezago. El ambiente que presenta la escuela y en el que se mueve el alumno es, como puede apreciarse, un elemento importante que influye en la trayectoria educativa de los jóvenes estudiantes.

⁸ Sobre la estructura de los fragmentos de las entrevistas cfr. nota 51. N. del E.

Otro aspecto que afecta la trayectoria educativa y que se encuentra relacionado con el proceso de enseñanza de los jóvenes estudiantes es la práctica docente concebida en un doble sentido: “como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar” (Achilli, 2000, como se citó en Gorodokin, 2006, p. 2).

En el nivel medio superior, los profesores provienen de instituciones de educación superior y son profesionales de diferentes disciplinas o especialistas en una determinada área del saber que no necesariamente tienen una formación pedagógica para ejercer la docencia, su formación como profesores reside en su práctica cotidiana y en la asistencia voluntaria u obligada a los cursos y talleres que responden a dos perspectivas: la académica y la técnica (Chehaybar, 2007).

Un componente que contribuye al desenganche escolar en los jóvenes es la falta de formación, y sobre todo, de vocación de algunos profesores, quienes al ejecutar acciones y hacer uso de un lenguaje poco motivador, en ocasiones hasta hiriente, produce en los jóvenes estudiantes una sensación de frustración o fracaso que los hace optar por abandonar la escuela, sobre todo en este periodo donde se encuentran terminando la adolescencia e iniciando la primera etapa de la juventud, lo que los hace ser más sensibles y endebles a la opinión de los adultos.

Desafortunadamente, la mayoría de los cursos de formación no consideran el conocimiento profundo de la realidad social y educativa desde la subjetividad de los jóvenes estudiantes, sólo se centran en la exposición de estrategias para comunicar o explicar con claridad los contenidos. Y se ocupan, además, de la parte técnica, que considera a la formación de profesores como “un entrenamiento para la realización de un trabajo sistematizado que pretende ser eficaz y riguroso, cuyos instrumentos son los objetivos [de aprendizaje], que sirven de criterios para realizar la planeación, el proceso y la evaluación de la enseñanza” (Chehaybar, 2007, p. 104).

Los programas de formación no ofrecen una perspectiva integral de la práctica educativa en donde se analicen las necesidades, los intereses y las posibilidades que tienen los jóvenes estudiantes, la sociedad, la educación y la misma docencia, lo cual imposibilita diseñar e implementar acciones concretas, directas y funcionales, con un enfoque humanista

y filosófico que se vea reflejado en la práctica docente (Chehaybar, 2007), que promueva la comprensión del ser-joven y su actuar. Sin duda, una inadecuada práctica docente crea en los jóvenes estudiantes significados perniciosos, alejándolos de la escuela, causando el abandono escolar y, posteriormente, el rezago educativo. Situación que los coloca en ambientes delictivos o los lleva a obtener trabajos con baja remuneración, lo que deteriora su trayectoria educativa.

Otro elemento que incide en la trayectoria educativa de los jóvenes es su misma juventud. Es difícil presentar una definición estable y única de juventud, pues corresponde a un concepto construido socialmente de acuerdo con el contexto sociohistórico de la época (Margulis y Urresti, 2008 y Cuevas y Fabbri, 2012): los jóvenes de ayer no son los mismos de hoy, pues viven y se experimentan de forma diferente a los adultos y ancianos del presente. Y esto debido al proceso de subjetivación que acompaña siempre al ser-joven de forma más significativa.

Durante la juventud el sujeto joven construye su identidad, misma que queda sujeta a la acción dominante de las estructuras sociales que lo envuelven y lo ubican dentro de un espacio donde se halla la visión determinista de los sistemas y situaciones que influyen en la imagen que el joven elabora de sí mismo, huelga acotar que dicho espacio no precisamente corresponde a la realidad, dado que esta imagen subjetiva ha sido construida en la distancia que separa su propia identificación de los roles y estatus que le son atribuidos (Dubet y Zapata, 1989) por las mismas estructuras de poder. Así pues, muchos de los jóvenes que abandonaron la escuela secundaria se autodefinen como rebeldes, porque “como que les vale”, “se les empieza a pegar la rebeldía de otros amigos” y “pues ahí fue donde también valieron...” (Saúl, 17 años).

Jóvenes. ¿Rebeldes sin Causa?

La rebeldía, el desacato de la autoridad, la incompreensión familiar, los conflictos y, a su vez, los acuerdos que se establecen con los pares son características que están presentes, como una especie de ADN, en todo ser-joven, sobre estas se construyen los significados, se crean conceptos, ideas, imágenes y representaciones sobre la escuela, los profesores, la familia, los amigos, entre otros.

Existe un desacople entre docentes y estudiantes, entre escuelas y familias derivado de las nuevas subjetividades, cuyas características difieren de las que el formato escolar espera y demanda. En otras palabras, las funciones que la escuela trata de llevar a cabo, de acuerdo con el sistema educativo impuesto por el estado, no son pertinentes ni responden a las nuevas juventudes, lo que muestra, como lo señala Weiss (2018), dos significados importantes en los jóvenes estudiantes que apunta hacia la escuela: 1) consideran más importante trabajar que estudiar, y 2) les disgusta estudiar.

Es en la juventud donde se adquieren significados, también en esta etapa la mirada del otro es siempre recordada. Por ello, un hecho concreto, una palabra, una frase expresada, o un acontecimiento adquiere un valor distinto de acuerdo con las circunstancias sociales, culturales y económicas en las que el joven estudiante se halle (Fabbri y Cuevas, 2012). Si la escuela se empeña en crear una imagen del ser joven anclada en el no saber, la rebeldía, la carencia, el fracaso, y la falta de interés, en función de esta imagen es cómo actúan.

Por otra parte, se encuentran los amigos y los no amigos, quienes inciden fuertemente en la trayectoria educativa de los jóvenes estudiantes. Los primeros, al constituir un grupo de pertenencia con el cual establecen lazos sólidos de solidaridad y reciprocidad, brindan seguridad, apoyo y contención ante una sociedad adulta que muchas veces sienten como extraña y agresiva (Fabbri y Cuevas, 2012); los segundos, que aparecen como influencias negativas en la constitución del oficio del ser-estudiante, critican y se burlan de las características que los hacen singulares, los incitan a dejar la escuela y a buscar en otro lugar lo que la escuela todavía no les puede dar. Así, la subjetividad del joven estudiante, mezclada con las vivencias y experiencias familiares y escolares, así como la manera en la que son interiorizadas por el joven estudiante, son determinantes en la trayectoria educativa.

Lo hasta ahora expuesto ayuda a reflexionar sobre la problemática educativa, familiar, social y personal que envuelve a la trayectoria educativa de los jóvenes que tuvieron que abandonar la escuela secundaria. Cada uno de estos elementos participa de manera relevante, activa y subjetivamente, en las decisiones y acciones que el joven toma a partir de los significados constituidos conforme a la realidad personal de los sujetos.

¿Y si Soy Yo?

La implicación de la subjetividad del ser joven se hace presente dentro de los elementos clave que participan en la configuración de la trayectoria educativa. La imagen que el joven elabora de sí mismo, la interpretación que realiza sobre los acontecimientos y vivencias familiares, escolares y sociales sucede a razón de la historia y memorias de vida personal. Una persona que experimentó durante su infancia el abandono de los padres, la separación de éstos, la pérdida de un ser querido, entre otros, ha construido un significado sobre la vida muy diferente y diverso en comparación con otra persona que forma parte de una familia integrada, con relaciones sanas en la convivencia y que no ha sufrido la ausencia de algún miembro importante.

El joven estudiante que llega a la escuela secundaria posee un horizonte interpretativo sujeto a las vivencias y experiencias ocurridas durante la infancia, a la que se suma el proceso de construcción de su propia identidad, lo que complejiza su trayecto educativo. Las decisiones que toma el joven respecto al ingreso, permanencia y salida de la escuela están fuertemente relacionadas con el conjunto de significaciones previas con las que llega a la escuela, donde se encuentra, básicamente, con dos opciones: las afianza o las niega.

La configuración del trayecto educativo del joven responde también a la comprensión particular que ha construido sobre el concepto de escuela, el ambiente escolar, el papel que los profesores han jugado en cuanto al tipo de relación y prácticas pedagógicas, el entorno social y familiar, así como el círculo de amistades que los envuelve. Lo anterior crea en el joven estudiante un tipo de pensamiento que al interiorizarlo se traduce en significado, umbral bajo el cual toma decisiones y realiza ciertas acciones que van constituyendo su recorrido educativo.

La subjetividad sujeta al joven de tal manera que las vivencias que ocurren en los diferentes entornos en los que existe, los objetiva para comprenderlas, es decir, las piensa, las cree y organiza según su realidad (Torres, 2006). De acuerdo con esto, el sujeto joven orienta y constituye su propia experiencia a lo largo de su trayectoria educativa que lo lleva a permanecer, abandonar y retornar a la escuela.

Considerar a la subjetividad del joven estudiante en la conformación de su trayectoria supone conocer y reconocer al ser interior que hay en él y que posee un entramado de significaciones, memorias, creencias, saberes, sentimientos, voluntades y proyectos que constituyen su existencia, dentro y fuera, de la escuela.

Sobre las Preguntas y el Propósito de la Investigación

El objetivo central de la presente investigación es interpretar la trayectoria educativa de los jóvenes en situación de rezago mediante los significados que construye el ser–joven sobre la escuela a partir de sus vivencias y experiencias⁹.

Entre los objetivos específicos de la investigación destaca, como primer eje, describir las vivencias y las experiencias que influyen en los jóvenes para dejar la escuela. Como segundo eje, se busca develar el significado de la escuela que construyó el ser–joven en situación de rezago durante su trayectoria educativa. En ambos ejes se atiende el proceso de subjetividad de los jóvenes en la construcción de significados que otorgan sentido a las acciones que realizan, en este caso: el abandono de la escuela secundaria.

Para tal fin se plantean tres preguntas fundamentales que guían la investigación:

1. ¿Cómo construyen los jóvenes que han experimentado una situación de rezago, a partir de los significados, su trayectoria educativa?
2. ¿Cuáles son las vivencias y experiencias de estos jóvenes que suceden dentro de su entorno escolar, familiar y social que los llevan a abandonar la escuela?
3. ¿Qué significado van construyendo los jóvenes con rezago de la escuela durante su proceso formativo?

⁹ Se propone pensar la experiencia como “eso que me pasa”. No lo que pasa, sino “eso que me pasa” (Larrosa, 2006, p. 88) a partir de las vivencia o acontecimientos externos que tienen lugar en cualquier ámbito —familiar, social o escolar— en el que se desenvuelve el joven. “El mundo de la *experiencia* es el mundo de la vida, es decir, la base de toda acción, así como de toda operación de conocimiento y elaboración científica” (Husserl, 2001, como se citó en De Souza, 2010, p. 254). Según Heidegger (1988), el concepto de experiencia habla del ser-ahí (tal como existe en el aquí y ahora), del ser-en-el-mundo y de la acción humana. La experiencia narrada viene envuelta por la cultura y recoge las emociones y situaciones anteriores que el joven interioriza a lo largo de la vida (Merleau-Ponty, 2008).

Se establecen algunos supuestos que atienden las siguientes dimensiones que, se considera, inciden en la trayectoria educativa de los jóvenes: la escuela, la relación profesor–alumno, el grupo de pares y las características de joven estudiante, por lo que:

- Los motivos que orillan a los jóvenes a abandonar de forma prematura la escuela —temporal o permanentemente— son atribuidos a ciertas acciones e interacciones sociales entre los agentes escolares, las prácticas docentes y el ambiente escolar, más que a las condiciones o problemas sociales, económicos, culturales y familiares.
- A los jóvenes que abandonan la escuela sí les gusta estudiar, pero las prácticas docentes no contribuyen a la comprensión de los contenidos.
- La causa del abandono escolar se debe más a un problema de convivencia y ambiente escolar que a deficiencias cognitivas.

Así pues, se pretende contribuir al conocimiento e identificación de la subjetividad del joven estudiante que lo aleja del centro educativo.

A continuación, se presentan algunos antecedentes de las investigaciones educativas que abordan, de manera similar, el problema de la trayectoria educativa a partir de las vivencias, las experiencias y los significados de los estudiantes menos favorecidos, quienes han dejado la escuela de manera anticipada.

Algunos Antecedentes

Investigaciones como las de Foglino, Falconi y Molina (2008) se ocupan de estudiar las aproximaciones en la construcción de la experiencia escolar en adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en situación de vulnerabilidad en Argentina. Su principal interés fue conocer cómo construyen los adolescentes y los jóvenes —provenientes de sectores sociales bajos— su experiencia escolar y para ellos qué sentido adquiere su proceso de escolarización. Se trata de un estudio cualitativo de tipo exploratorio, cuya categoría principal es la experiencia generada por los jóvenes, puesto que “los individuos se definen en mayor grado por sus experiencias que por sus roles [...] La experiencia no es ni totalmente condicionada, ni totalmente libre. Es construcción inacabada de sentido y de identidad [...]” (Dubet y Martuccelli, 2000, como se citó en Foglino *et al.* 2008, p. 229).

En cuanto a la experiencia escolar, retoman de Dubet y Martuccelli (1998) la necesidad de indagar los programas de estudios, roles y métodos de enseñanza que alcancen a captar la manera en que los alumnos construyen esta experiencia, “fabrican relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos” (p.15). La aproximación conceptual de experiencia escolar es “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (Dubet y Martuccelli, 2000, p. 79). Foglino, *et.al.* (2008) reconocen la singularidad de la experiencia escolar como proceso subjetivo que plantea Larrosa (1995) y el interés por indagar la productividad de los dispositivos pedagógicos en los procesos de subjetivación en jóvenes en condición vulnerable.

Se utilizan métodos combinados como *focus group* y entrevistas en profundidad —individuales y grupales— con alumnos, entrevistas a directivos de las escuelas, profesionales de apoyo y, en menor medida, observaciones de tipo participante en espacios institucionales y áulicos. Los hallazgos principales de esta investigación son: 1) en las escuelas que fueron recientemente construidas bajo demanda de los padres de familia y en zonas con alto nivel de marginación, los jóvenes se constituyen en ser la primera generación en ingresar al nivel medio; desde una perspectiva sociológica se trata de los “últimos en llegar” a las escuelas secundarias; 2) las altas tasas de deserción refieren a la construcción de una estructura curricular impositiva que obliga a la permanencia diaria y prolongada de los jóvenes en la escuela, en ocasiones implica contra turno. Esto impide que accedan al mercado laboral o a otras fuentes de ingreso en el mercado de trabajo informal, por consiguiente, implica altos costos económicos para las familias; 3) la experiencia escolar en jóvenes con condiciones de pobreza se construye en un espacio surcado de tensiones y contradicciones. Se configura a partir del encuentro entre: a) las condiciones sociales, materiales y simbólicas en que se desenvuelven sus vidas y b) la singularidad de un proceso de escolarización atravesado por su condición de ser los primeros de la comunidad, los últimos en acceder a la escuela sociológicamente y los recién llegados a la escuela media; 4) la construcción de esta experiencia es social, a la vez que es subjetiva y singular, puesto que supone la puesta en juego de un conjunto de estrategias por parte del sujeto.

Finalmente, el trabajo de Foglino *et. al.* (2008) plantea que, entre las significaciones que los jóvenes asignan a sus procesos de escolarización se encuentran inmersas las voces de las familias, bajo el imaginario social en torno a la escuela, que los acompañó en el proceso de consolidación y desarrollo histórico de un sistema educativo poco vigente. Existe un rompimiento entre el imaginario social de los jóvenes y el desencantamiento de los profesores y directivos con respecto a los alumnos, lo que constituye un objeto de reclamo implícito por parte de los alumnos.

Otra investigación que antecede a la presente es la elaborada por Trujillo, Ramos y Serrano (2016), titulada “Experiencia escolar y el saber en el bachillerato; las voces de los sujetos”, su objetivo es deliberar sobre aspectos relativos a la experiencia escolar —he aquí el primer punto de coincidencia— en el nivel medio superior a partir de la voz de los sujetos —segundo punto de coincidencia— dada la obligatoriedad de la educación media superior en 2011. Asimismo, describe la experiencia escolar y las estrategias institucionales para atender la reprobación y el rezago educativo —tercer punto de coincidencia— ante la desigualdad social y cultural de los estudiantes. Introduce el concepto de “sujeto carenciado”¹⁰ (p. 3). En el fundamento teórico–metodológico menciona el reconocimiento del estudiante como un sujeto con saber, puede que no sea propiamente escolar, sino un saber generado por sus trayectorias —cuarto punto de coincidencia— en las redes de la escolarización, lo que otorgaría un respeto de la individualidad y a potenciar el vínculo con la comunidad. Utiliza un enfoque cualitativo mediante el interaccionismo simbólico —como método de indagación— mediante la entrevista en profundidad de ocho y doce jóvenes de dos bachilleratos, respectivamente, ubicados en la Ciudad de México, con el fin de reconstruir las trayectorias escolares.

Los sujetos de estudios son jóvenes que presentan de tres a cinco asignaturas reprobadas en diferentes campos del conocimiento y que tenían, desde la secundaria, una trayectoria de atraso escolar. Se aborda la categoría de experiencia escolar desde cuatro núcleos temáticos: plan de estudios y relación maestro–alumno —quinto punto de

¹⁰ En el campo pedagógico, tradicionalmente la idea de “alumno” se ha constituido desde su condición de carencia. En las discusiones teóricas desde el currículo, la didáctica, la sociología, la psicología y la filosofía de la educación hasta las propuestas de intervención, se parte de un sujeto en falta que debe crecer en una dirección predefinida, que debe abandonar sus instintos e impulsos (Trujillo *et al.*, 2016).

coincidencia—, condiciones socioeconómicas, relaciones familiares y relación con la escuela. La noción de trayectoria escolar la retoma de Jackson (1991), quien señala que, en campo escolar, debe ser entendida como el vuelo de una mariposa y no como el recorrido de una bala (como se citó en Trujillo *et al.*, 2016).

Dentro de los hallazgos, se encuentran: 1) el desacuerdo de los estudiantes con los programas de acreditación que la escuela establece ante su situación reprobatoria, los cuales no son no las mejores estrategias para el aprendizajes, dado que otorga mayor peso a los procesos administrativos que a los académicos mediante la realización de exámenes extraordinarios o la presentación de trabajos que no recuperan los procesos cognitivos y, mucho menos, el enfoque por competencias establecido a partir de la Reforma Integral de Educación Media Superior en 2008; 2) en la configuración de la trayectoria de los estudiantes no existe motivos únicos ni idénticos a otros en cuanto a las dificultades vividas, puesto que en cada historia personal se conjuntan dificultades y experiencias de diferente índole que ponen en tensión la vida estudiantil, los obliga a renunciaciones parciales, lo que los coloca en una situación de rezago; 3) los jóvenes estudiantes no encuentran sentido a los contenidos y la falta de pertenencia a la institución los orilla a pensar y, eventualmente, decidir que es mejor trabajar y “vivir el momento”. Se enfrenta a prácticas de distanciadas de los propósitos y contenidos escolares sólo por la necesidad de los docentes de cumplir con las exigencias de los superiores; 4) los estudiantes se deben reconocer como sujetos con saber, no precisamente escolar, sino el que adquieren fuera de la escuela, pues saben que no están definidos fundamentalmente por aquellos. Asumen que los jóvenes juegan una especie de destino manifiesto por el tipo de bachillerato al que ingresaron, para el que “dieron el nivel” y que “por lo menos” (Trujillo *et al.*, 2016, p. 8) les dará mejores oportunidades en su vida profesional o laboral; 5) los principales motivos que tienen los jóvenes estudiantes de bachillerato para dejar la escuela, desde el punto de vista de los profesores y los directivos, son la falta de interés en la oferta cultural escolar, son usuales frases como “no vienen a aprender, no ponen atención”, “no vienen motivados”, “vienen de otro estado”; y por lo tanto “no tienen el nivel”. La percepción que los docentes y los directivos tienen del estudiante como sujeto carenciado que se enfrenta a la cultura de una institución escolar, suscita la rebeldía juvenil; 6) los espacios físicos pueden ser una fuente de diferenciación y exclusión para los jóvenes estudiantes, lo que da lugar a que grupos menos aventajados socialmente

generen experiencias escolares menos ricas; y 7) pensar en los sujetos a educar implica preocuparse por dos cuestiones: quién es ese sujeto y cómo se relaciona con el saber desde el ser joven.

La investigación de Trujillo *et al.* (2016) concluye que se deben articular los debates y las acciones con la finalidad de que los jóvenes estudiantes obtengan el reconocimiento como sujetos de saber dentro y fuera de una institución dedicada a la transmisión y renovación de la cultura, como es la escuela, con el ánimo de construir comunidades “a partir del vínculo pedagógico que tense los procesos de segmentación progresiva del bachillerato mexicano” (p. 15).

Con lo anterior, debería buscarse que la desigualdad social y cultural no sea un condicionante de la percepción que los profesores y directivos tengan de los jóvenes estudiantes, haciendo que la escuela pública se configure como una escuela para pobres y reproductora de alumnos carenciados.

Otro trabajo de investigación es el realizado por Gannaway (1979; como se citó en Mateos 2008, p. 287), sus aportaciones giran en torno a mostrar la forma en la que los estudiantes conciben su experiencia escolar, la cual no debe situarse dentro de un círculo estático de conceptos, es decir, la percepción de una situación determinada puede cambiar de un momento a otro en función de lo que suceda, se haga o se cuente del pensamiento que se tenga sobre los propios actos o de los demás.

San Fabián Maroto (1993) realiza una investigación fundamentada en la idea de que los individuos construyen significados del mundo que los rodean activamente en función de sus percepciones, experiencias, vivencias y actitudes. De esta forma encontró que: a) una imagen positiva de la escuela resulta de utilidad tanto para el presente como para el futuro de los escolares; b) aparecen opiniones sobre el deseo de mejorar la escuela; y c) se encuentran opiniones con cierto malestar, indiferencia o rechazo hacia lo que ocurre dentro de esta (como se citó en Mateos, 2008).

López, Marqués y Martínez (1985) afirman que uno de los motivos que acompañan al fracaso escolar, a la dificultad comunicativa en la relación educativa o a la desadaptación escolar de los estudiantes, puede ser causada por la imagen negativa que éstos tienen de la

escuela, incluyendo al profesorado, a los compañeros, a sí mismos, al ambiente o clima escolar (como se citó en Mateos, 2008).

Por otro lado, existen investigaciones educativas, como las de Mateos y Núñez (2011), que tratan de recuperar las percepciones, experiencias, sentidos y vivencias de los alumnos desde un enfoque subjetivo; permiten recoger “una imagen más ajustada a los intereses, motivaciones, necesidades o expectativas que tiene el alumnado en relación con la institución educativa” (p. 114) y tener un conocimiento más profundo de la realidad escolar que influye en la configuración de la trayectoria escolar

Trabajos como los de Ramallo y Porta (2017) abordan el concepto de “memoria escolar” con el fin de rescatar desde una dimensión cultural, subjetiva y emotiva, la experiencia educativa contada a través de las biografías mediante “la ponderación a lo vivido y de lo sentido a partir de la incorporación de un conjunto de materiales y registros olvidados e invisibilizados” (p. 36) dentro de las instituciones educativas que dan cuenta de la trayectoria escolar de los sujetos.

Finalmente, se menciona la investigación cualitativa de Ortiz, Mendoza y Méndez (2016) que tiene el objetivo de comprender los procesos educativos que llevan a los alumnos a abandonar la escuela desde un enfoque sociocrítico, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a un grupo de siete estudiantes que abandonaron sus estudios, así como a seis profesores. La falta de acompañamiento del profesor en la formación del alumno, dificultades de los estudiantes para comprender la práctica de sus profesores, así como la actitud excluyente del profesor hacia ellos, son algunos de los principales resultados obtenidos. De igual manera, describe la experiencia de los jóvenes en el proceso de abandono escolar que se refleja en la trayectoria escolar.

Los vacíos identificados en este rubro responden a que, hasta ahora, no se han identificados trabajos de investigación donde el testimonio del alumno aporte conocimiento al estudio de las trayectorias educativas e identifique, a partir de la subjetividad en los jóvenes, las dimensiones que propician el abandono escolar.

Justificación

¿Por qué y para qué estudiar la trayectoria educativa de los jóvenes que han experimentado una condición de rezago? La configuración de la trayectoria educativa no es un proceso lineal, continuo ni homogéneo, responde a las condiciones de vida e historia personal de cada sujeto joven. La estancia, salida y retorno a la escuela que experimentan algunos jóvenes no responde a un proceso regular para las instituciones educativas. Sin embargo, indagar, desde la perspectiva de estos jóvenes, los motivos que los llevan a ingresar, abandonar y regresar a la escuela a partir del relato de las experiencias escolares, familiares y personales permite comprender el entorno subjetivo en el que se entreteje el trayecto educativo de los jóvenes estudiantes.

Una trayectoria educativa que es interrumpida y reanudada no es una cuestión que emerja de manera natural, sino que responde a un conjunto de situaciones escolares, sociales, familiares y personales que el joven experimenta en determinado momento de su vida. Tener acceso a estas vivencias por medio de la narrativa que elabora el joven permiten comprender, desde la propia interpretación, la construcción desordenada de la trayectoria educativa de los jóvenes que se encuentran en condición de rezago o atraso educativo. De esta manera, existe la posibilidad de disponer estrategias educativas, sociales y familiares orientadas a la atención de la interioridad de los jóvenes dependiendo de las situaciones de vida que experimenten durante su recorrido escolar, para así disminuir el índice de abandono escolar y atender la preocupante condición de rezago que invade a los jóvenes de secundaria a partir de las necesidades educativas que manifiestan.

El abandono escolar es una situación que no aparece de manera espontánea, apunta hacia un proceso acumulado y progresivo de desenganche y desvinculación (Rumberger, 2001 y González, 2006), ocasionado por una serie de desencuentros entre los diversos agentes escolares que tienen lugar dentro y fuera de la escuela (Mena *et al.*, 2010). Este proceso comienza en la primaria, se intensifica en la secundaria (Rué, 2006, como se citó en Mena *et al.*, 2010), y se acentúa aún más en el nivel medio superior (Weiss, 2018).

Sin embargo, el problema multidimensional del abandono escolar tiene como antecedente (pero también como consecuencia) el rezago educativo, mismo que alude a una

situación de atraso generado por el ingreso tardío, la repetición o la interrupción temporal de los estudios (Boniolo y Najmias, 2018).

La complejidad de análisis que exige el rezago y abandono escolar es tan alta que se han tenido que desarrollar diversas líneas de investigación para explicar sus orígenes, puesto que no se pueden abordar ambos problemas —el rezago y el abandono— desde una sola perspectiva, ni apuntar su origen a una única causa. Habrá que remitirse a un conjunto de explicaciones que contribuyan a entender el fenómeno desde una perspectiva de construcción social y analizar las principales causas que lo originan desde el interior del sistema educativo para identificar los microorganismos que lo producen y multiplican como un cáncer.

Para el caso del rezago educativo, mismo al que se hará referencia en lo subsecuente puesto que refiere a la condición escolar en la que se encontraban los sujetos de estudio de esta investigación, existen diversos estudios que abordan su origen desde una perspectiva del Estado (Latapí, 1995; Muñoz, 2009 y Schmelkes, 2014). Estos autores, señalan como causas primarias del mismo, la incapacidad del Estado para proveer una educación de calidad, la imposibilidad de cubrir la totalidad de la demanda y el implementar instrumentos de selección que niegan a los alumnos en riesgo¹¹ la oportunidad de realizar sus estudios. También explican que el currículum, la flexibilidad en la estructuración de las carreras académicas, la supervisión de los procesos escolares y la formación docente, han sido referidos como elementos relevantes del aplazamiento educativo (Román, 2009).

Otra investigación como la de Rumberger (2001) plantea que la escuela es fuente generadora del rezago educativo por la composición social, la gestión las prácticas de enseñanza, la formación docente, la normatividad, el ambiente escolar que rodea a los alumnos, la infraestructura disponible, el sector institucional, así como las medidas específicas dirigidas a los alumnos en riesgo.

Algunos estudios (Bracho, 1990 y Blanco, Solís y Robles, 2014) señalan la repercusión de las condiciones de origen de las personas, tales como; etnia, nivel socioeconómico de la familia, nivel de estudios de los padres, número de hijos y condición

¹¹ Aquellos que están desfasados en edad y grado, o de los que han repetido algún curso (Román, 2009).

de género, entre otras, según ellos, pueden ser causantes del rezago educativo de una población.

Otras investigaciones como las de Mena *et al.*, (2010) y Kaplan (2005) critican la postura del sistema educativo, mismo que responsabiliza al alumno de su condición de atraso escolar mediante el argumento de que la inteligencia, los genes y los dones (Kaplan, 2005), así como el mérito y el talento de los individuos (Dubet, 2005) son los responsables del fracaso escolar. Basándose en una especie de neodarwinismo social, el sistema educativo apunta que sólo “los mejores y los más brillantes son los que triunfan, mientras que los inferiores fracasan debido a su propia naturaleza” (Kaplan, 2005, p. 77); haciendo creer al colectivo que la diferencia entre los triunfadores y los perdedores radica en las capacidades propias, en los méritos y deméritos individuales o familiares.

Pese a las diversas investigaciones que se han realizado en torno al problema del rezago educativo y su origen no se ha llegado a un consenso acerca de las causas que lo generan en el país.

Rezago Educativo: ¿una Cuestión de Atraso?

De forma general, el término de rezago educativo se usa para referirse a una condición de atraso, de abandono de los estudios o de no conclusión de estos en los tiempos establecidos para un nivel educativo (Torres y Tenti, 2000). Es importante aclarar que no todos los tipos de alejamiento de la escuela ni todos los modelos de abandono deben ser tratados como rezago educativo.

No hay una forma única de concebir al rezago educativo, sin embargo, es común el uso del término para referirse al conjunto de situaciones académicas mal vistas por la escuela tales como: la repetición, la extra edad, el bajo rendimiento, la inasistencia, los problemas de conducta, malas o distantes relaciones con profesores y compañeros, el ingreso tardío, la reprobación, las bajas temporales, entre otras (Hernández, Flores, Santoyo y Millán, 2012 y Román, 2013), situaciones que en algún momento de la trayectoria educativa alcanzan a un segmento de la población escolar.

La Secretaría de Educación Pública emplea el término rezago educativo para denotar la falta de acceso a la escuela, la deserción y la no terminación del ciclo obligatorio —

primaria y secundaria—. Según la Secretaría, el rezago se manifiesta en los índices de analfabetismo y eficiencia terminal, concentrados, sobre todo, en las poblaciones rurales e indígenas (Torres y Tenti, 2000).

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 1994) el rezago educativo se refiere a la condición de atraso en la que se encuentran las personas que no tienen el nivel educativo que se considera básico dentro de los límites de edad referidos en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) y establecidos por el Sistema Educativo Nacional (SEN)¹². Así, la población de 15 años y más que no cuenta con la primaria completa está en condición de rezago, asista o no a la escuela.

El Consejo Nacional de Evaluación de Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2018), de acuerdo con la Norma de Escolaridad Obligatoria del Estado Mexicano, establece que la población con carencia debido al rezago educativo, es aquella que cumple con alguno de los siguientes criterios:

- Tener de tres a quince años, no contar con la educación básica obligatoria y no asistir a un centro de educación formal.
- Haber nacido antes de 1982 y no contar con el nivel de educación obligatoria — primaria completa— vigente en el momento en que debía haberla cursado.
- Haber nacido a partir de 1982 y no contar con el nivel de educación obligatoria, es decir, secundaria completa.

¹² Se considera a una persona con rezago educativo, aquella que se encuentra estudiando un nivel educativo fuera del rango edad establecido por el SEN: Primaria; niños y niñas de 6 a 12 años, secundaria; jóvenes entre 13 y 15 años, bachillerato; jóvenes entre 16 y 18 años, o bien, pertenece a este rango edad, pero está fuera de la escuela (Ordorika y Rodríguez, 2012).

Años	CINE		SEM			
27	6. Segundo ciclo de enseñanza terciaria		Doctorado			TERCIARIA
26			Maestría			
25				Especialidad	Actualización	
24						
23						
22	5. Primer ciclo de enseñanza terciaria		Licenciatura			
21						
20						
19				Técnico superior universitario		
18	3. Segundo ciclo de enseñanza secundaria	4. Enseñanza postsecundaria no terciaria	Media superior			SECUNDARIA
17						
16						
15	2. Primer ciclo de enseñanza secundaria		Secundaria			PRIMARIA
14						
13						
12	1. Primaria		Primaria			PRIMARIA
11						
10						
9						
8						
7	0. Preescolar		Preescolar			PREESCOLAR
6						
5						
4						
3						
2			Inicial			PREESCOLAR
1						

Figura 1.

La estructura por niveles del SEM en comparación con el CINE.

Fuente: Suárez, Morales y Silva (2004).

En México es común utilizar el concepto rezago educativo por los organismos correspondientes para englobar la cantidad y la proporción de individuos que no completaron la educación básica obligatoria, es decir, los niveles de primaria y secundaria dentro de la edad establecida (figura 1¹³) debido a cuestiones como: la reprobación, la repetición, la extraedad, la inasistencia, el ingreso tardío o las salidas anticipadas, entre otras (Rodríguez, 2013).

Así, se concibe al rezago educativo como una situación de atraso en la adquisición de saberes y desarrollo de habilidades de acuerdo con los criterios de correspondencia a los límites de edad normados por las instituciones. Sin embargo, este atraso “está ligado a problemas de distinto tipo, y no es necesariamente intencional por parte del alumno, sino que se encuentra naturalizado por su entorno próximo” (Mena *et al.*, 2010, p. 134) causando una condición de desafiliación o salida prematura de la escuela, como resultado de un proceso de desenganche del aprendizaje a partir de una desvinculación de las prácticas pedagógicas y procesos de enseñanza con el propio ritmo y entorno del estudiante.

Las cifras sobre el rezago educativo son reveladoras. El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA, 2018) señala que cerca de 28.7 millones de mexicanos de entre 15 y 64 años se encuentran en situación de rezago educativo, lo que equivale al 31.2% de la población económicamente activa, tal porcentaje, por tanto, “no ha ejercido a cabalidad el derecho que consagra la Constitución” (Gil, 2014). Este grupo está conformado por 3.7 millones de analfabetas, 8.9 millones de personas sin primaria completa y 16 millones de personas sin secundaria terminada. En su conferencia *Las grietas de la educación*, Gil (2014) refirió:

¹³ CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.

El rezago educativo nacional no es una cosa que está ahí que podemos reducir, lo que tenemos que reducir es lo que alimenta al rezago educativo, y curiosamente, en este país, lo que alimenta al rezago educativo es el sistema educativo. ¿Por qué? por injusto, por desigual, porque le damos la peor educación a quien más lo necesita, porque las peores escuelas están en los lugares en las que sería más necesario [contar con mejores].

Blanco (2014) mencionan al respecto que el abandono no es únicamente el resultado de las características individuales del estudiante, sino “el producto de la interacción entre estas características y un sistema educativo que puede ser más o menos ‘expulsor’” (p.44). Según estos autores, el origen del rezago educativo se encuentra en el abandono y la deserción escolar, que llevan al alumno a producir una desafiliación o salida prematura de la escuela y explican que entre más se prolongue su duración fuera de ésta, más se convierte en una situación de rezago al encontrarse con un capital cultural mucho menor al que debería tener a determinada edad.

¿Rezago o “Sargazo” Educativo?

El rezago educativo tiene una doble dimensión (Popkewitz, 1998), pues es producto tanto de causas individuales como colectivas. El abandono escolar —primer momento del rezago educativo— no responde a una decisión individual. Es el efecto de las fuerzas o funciones que ejerce el estado, la escuela y el currículo, la familia y las características del propio alumno, quienes lo colocan en un papel de rezagado o, mejor dicho, de relegado.

Los cuatro agentes contribuyen al origen del rezago educativo de forma similar a lo que ocurre con el fenómeno del sargazo causado por los altos contaminantes que se encuentran en el mar, que fertilizan las plantas, las hacen crecer más rápido y producir más biomasa. Estos cuatro agentes producen, desde el interior del sistema, ciertas “sustancias” que fertilizan, generan y acumulan el “sargazo educativo” en el país.

1) El estado, según Muñoz (2009), origina el rezago educativo por:

- Las bajas inversiones destinadas al financiamiento de la educación pública, que no corresponden al crecimiento proporcional de la matrícula.
- La pertinencia de la oferta educativa, que depende de la capacidad de negociación que tienen los diversos grupos sociales frente al sistema político.

- La menor asignación de recursos a los sectores más pobres con relación a los grupos socioeconómicamente más favorecido.
- La ampliación de la matrícula y la cobertura sin la dotación proporcional de recursos financieros a las instituciones escolares.
- Las reformas educativas implementadas, que responden a los intereses económicos y políticos del partido en el poder durante su incorporación.
- El desgaste del cuerpo magisterial con la implementación de nuevos modelos educativos y la derogación de leyes de reforma que se presentan cada sexenio.

2) La escuela y el currículo conllevan al rezago educativo al:

- Establecer mecanismos de selección y fragmentación del currículo (Rossano, 2006).
- Imponer evaluaciones estandarizadas y no diversificadas a las que el alumnado “tiene que someterse, por las buenas o por las malas”, así como otras sanciones o prácticas que lo expulsan de la escuela (Perrenoud, 2008, p. 23).
- Disponer la estructura y los contenidos curriculares como mecanismos de selección y fabricación de los juicios de excelencia (Perrenoud, 2008) por medio de prácticas pedagógicas y estrategias didácticas poco diferenciadas.

3) La familia es raíz del rezago educativo puesto que:

- Delimita la herencia cultural a partir del nivel educativo alcanzado por los padres o tutor y hermanos mayores (Bracho, 1990).
- La situación socioeconómica familiar puede obstaculizar la adquisición de bienes culturales y herramientas para el aprendizaje tales como libros, diccionarios, computadoras o acceso a internet (Bracho, 1990).
- Provoca el logro o el fracaso escolar por el apoyo brindado o no a los miembros de la familia en la continuación de sus estudios, así como por la forma de involucrarse en las tareas escolares (Ruiz, 2001).

- Las características del entorno influyen en el rendimiento escolar de los estudiantes, siendo favorables o desfavorables las relaciones que existan entre los miembros, principalmente, los padres (Bracho, 1990).

4) El estudiante contribuye al rezago educativo desde la:

- Particularidad de su inteligencia o talento (Bolívar, 2005), esfuerzo, perseverancia, resiliencia, manejo de emociones y conflictos, entre otras.
- Capacidad de adaptación, experimentación, movilización y resistencia (Martín-Barbero, 1997) a procesos nuevos y la forma de enfrentar los problemas frente al colectivo.
- Baja autoestima y poca confianza por alcanzar logros académicos.
- Necesidad de reconocimiento por parte del ‘otro’ (Arango, 2006).
- Construcción de la identidad y su relación con el grupo de pares (Arango, 2006).
- Confrontación con la autoridad escolar y familiar (Arango, 2006).
- Institucionalización de las prácticas juveniles de desafío y rebeldía (Arango, 2006).

El Rezago Educativo: un Problema de Construcción Social

Como se explicó con anterioridad, el rezago educativo es resultado de una relación desgastada, compleja y complicada, generada entre cuatro agentes: el estado, la escuela y la familia como estructura social y el sujeto-alumno como estructura individual. Cada uno de



Figura 2.

Bucle recursivo de los agentes que originan el rezago educativo.

Fuente: Elaboración propia.

éstos contribuye, en menor o mayor medida, a que el alumno sea susceptible de rezago educativo con respecto a los niveles estimados.

La relación entre los agentes crea un “bucle recursivo” (Morin y Pakman, 2004, p. 104), un bucle generador en el cual los efectos y los productos son al mismo tiempo productores y causantes de lo que los produce. Es difícil ubicar el inicio del *bucle*, pero de acuerdo con las jerarquías que establece el estado se puede

afirmar que es en él donde se origina este entramado desigualitario.

El poder instituido decide las normas de excelencia y “se imponen a la mayor parte de los actores a él sometidos” (Perrenoud, 2008, p. 38), es decir, el sujeto-alumno. Esta escala valorativa no la constituye solo el estado, hay otras instituciones que están de acuerdo con la aplicación de las normas y brindan seguridad al sistema que las respalda, la escuela es una de ellas. En este caso es el propio sistema educativo, tal como lo señala Gil (2014), el que alimenta al rezago.

Es importante reflexionar bajo qué figura educativa quedan los criterios que establecen una condición de rezago: ¿del alumno, del profesor o la escuela?, ¿qué criterios se siguen para que un estudiante sea considerado con rezago?, ¿quién lo dictamina? Durante años el estado ha instituido las reglas de control escolar y los criterios para dictaminar si un alumno es aprobado o no. Popkewitz (1987) señala que:

El mito más importante en que se asienta la planificación y el funcionamiento del sistema educativo en los países capitalistas es el de la neutralidad y objetividad del sistema educativo y, por consiguiente, de la escolarización. Todo un grupo de ceremonias están encaminadas a intentar tal demostración, entre ellas: la creencia en un proceso objetivo de evaluación. (como se citó en Torres, 1998, p. 14).

La realidad¹⁴ es que se maneja un doble discurso, pues el sistema escolar establece jerarquías de excelencia a la vez que promueve la competencia mediante el mensaje: “quien trabaje duramente y sea inteligente tendrá éxito” (Popkewitz, 1987, como se citó en Torres, 1998, p. 14). Es así como se hace al alumno responsable de su éxito o fracaso escolar.

Mientras que el sistema educativo, como autoridad pedagógica a través de las instituciones legitimantes (Bourdieu y Passeron, 1981) establece los criterios de evaluación con la intención de medir el avance o atraso de los alumnos en la educación. Sin embargo, el rezago educativo, derivado de estas prácticas evaluativas, presenta un fenómeno social objetivado, puesto que se constituye a partir de una serie de circunstancias sociales, políticas, económicas y culturales ordenadas y existentes de manera previa a la existencia del alumno que llega a experimentarse como “rezagado” (Berger y Luckmann, 1968).

¹⁴ Entre las múltiples realidades existe una que se presenta como la realidad por excelencia, es la realidad de la vida cotidiana (Schütz, 1964).

El alumno transita libremente por el trayecto formativo hasta que el sistema educativo emite, explícitamente, los criterios que señalan la posición que ocupa con respecto a los otros, es ahí donde se establece una condición de atraso para todos aquellos que se encuentran fuera de los estándares establecidos por el mismo¹⁵.

La función del sistema educativo es seleccionar a los más “adaptados” y fragmentar (Blanco, 2004) a los menos para cumplir con su función productora y reproductora de las desigualdades sociales¹⁶ y asegurar que sólo lleguen a la cima aquellos que sean capaces y estén convencidos de que aquellas prácticas de sujeción y subordinación son las mejores para continuar su funcionamiento.

Por lo que el rezago educativo es responsabilidad y corresponsabilidad de todos los agentes que participan, en mayor o menor medida, en el proceso educativo del país. Jackson lo explica así: “con el tiempo, este hecho puede traducirse en un sentimiento de frustración y fracaso por ambas partes, al no alcanzarse satisfactoriamente ni los deseos individuales de los sujetos ni los objetivos institucionales propuestos” (Jackson, 1998, como se citó en Mateos, 2008, p. 287).

Los alumnos que aprueban y avanzan en sus estudios son los que se adaptan sin tanta dificultad a las pruebas que se les presentan, dentro y fuera de la escuela, aprovechando las nuevas posibilidades (Guerrero, 2006), mientras que los atrasados o rezagados son los estudiantes que al término del primer año de estudios abandonan o interrumpen sus estudios (Guerra, 2008).

Ahora bien, también habría que reflexionar si el alumno abandona la escuela o la escuela lo abandona a él (Gil, 2014). Para Bolívar (2005) “la génesis de las desigualdades escolares está también en la propia escuela, en especial para los más desfavorecidos” (p. 43), puesto que el fracaso de los estudiantes equivale a un deterioro del sistema, el cual no

¹⁵ Esta perspectiva es tomada de la propuesta de Berger y Luckman (1968), donde señalan que las rutinas de la vida prodiguen sin interrupción hasta que su continuidad es interrumpida por la aparición de un problema. Y que, al ser comparada con otras realidades, aparecen otros significados.

¹⁶ De acuerdo con Bourdieu y Passeron (1981) cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características de su estructura y de su funcionamiento al hecho de producir y reproducir, a través de los medios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias como para la reproducción de una distribución arbitraria de la cultura, misma que contribuye a la reproducción de las relaciones de desigualdad entre los grupos y las clases.

considera ni analiza qué consecuencias pueden tener las exigencias académicas para los alumnos con mayores carencias sociales, económicas y culturales. Por lo que la escuela, bajo la igualdad formal de los alumnos, no corrige, sino que legitima las desigualdades sociales de origen y las prácticas pedagógicas y evaluativas las agravan (Bolívar, 2005). La escuela es responsable tanto de la generación como de la acumulación del rezago educativo, pero no es el único. Existen otros agentes como la familia y el mismo sujeto–alumno que contribuyen a la generación de este como reproductores de las prácticas dispares.

La Familia como Cuna del Rezago.

Se considera a la familia como la base de la sociedad y posible incubadora del rezago educativo por sus características distintivas: el origen étnico y cultural, el nivel de estudios de los padres, la actividad económica y el nivel socioeconómico alcanzado en el sistema de jerarquización impuesto por el estado y la sociedad. Con esto, se quiere dejar en claro que la composición de la familia y la función que guarda en la sociedad son también producto de una construcción social.

Existe una relación directa entre los elementos estructurales familiares y los de reproducción cultural con el rendimiento académico de los estudiantes, así como con las expectativas de educación y los logros profesionales alcanzados (Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007 y Bracho, 1990). El elemento más estudiado de los anteriores corresponde a la relación que existe entre el grado de escolaridad de los padres —especialmente de la madre— y el desempeño escolar de los hijos (Arancibia, 1995), así como en la asistencia y la repetición.

Es así como las acciones y decisiones que se realizan al interior de la familia inciden de manera directa en el desarrollo cognitivo, social y afectivo del estudiante. La falta de involucramiento por parte de los miembros de la familia en el proceso educativo de los progenitores, la no convivencia con ellos y sus pares, así como la escasa comunicación —abierta y oportuna— entre padres e hijos para conocer sus intereses, situaciones y actividades escolares aumentan la probabilidad de que los descendientes enfrenten solos las funciones ‘expulsivas’ de la escuela y el sistema educativo.

El nivel sociocultural de la familia también desempeña un papel muy importante en el origen del rezago educativo de los hijos, dado que de la familia emana el impulso y las posibilidades que se ofrecen para alcanzar el éxito escolar, y esto se determina de acuerdo con la posición social y económica que ocupe (Bernardi y Cebolla, 2014). Los alumnos procedentes de hogares en desventaja social y cultural reciben menos ayuda, como el sustento económico adecuado para brindar seguridad, alimento, vestido y estabilidad emocional a la familia (Ruiz-López, 1992, como se citó en Ruiz, 2001), lo que acentúa la posibilidad de generar atraso escolar con respecto a los más favorecidos.

Otra probable causa familiar que conlleva al rezago educativo es la inestabilidad en la relación de los padres. Las separaciones y la integración de los nuevos miembros pueden producir desorganización en la estructura y jerarquía familiar. Además, aumentan la posibilidad de provocar un desequilibrio emocional en los hijos, que se ve reflejado en su posición académica y comportamiento escolar.

El Sujeto–Joven ¿Rezagado o Relegado?

Otro aspecto que hay que considerar en el fenómeno del rezago educativo es la edad. La población entre los 15 y los 17 años es quien más padece esta condición. El índice mayor se ubica en la transición entre secundaria y bachillerato. Tres de cada diez estudiantes en esa etapa deciden no estudiar y cerca del 30% de los que ingresan al bachillerato no logra terminar en el tiempo esperado (Backhoff, 2018).

En esta etapa se incorporan códigos, lenguajes, destrezas y formas de percibir, de apreciar, clasificar y distinguir (Margulis y Urresti, 1998) que ni el estado, ni la escuela, ni la familia han sido capaces de comprender y atender desde la existencia y el reconocimiento de las características propias de la juventud, mismas que no están dadas por la edad, ni por la generación, más bien corresponden a una fase por la que todo individuo transita. Por lo que, existe una diferencia abismal entre los intereses que persigue el Estado por medio de la escuela y los que tienen de los jóvenes, incrementando el abandono escolar y, en consecuencia, el rezago educativo.

Lo anterior no quiere decir que el estudiante joven tenga algún problema o deficiencia escolar, psicológica o cognitiva, sino que cada persona significa, es decir, construye un significado de manera individual. Sin embargo, la escuela “no está lo suficientemente enterada de lo que sucede ‘afuera’ y cómo es la construcción del sujeto” (Díaz, 2005, como se citó en Patiño–Garzón y Rojas–Betancur, 2009, p. 94). Es al construir subjetividades fragmentadas cuando inicia la ruptura o el desenganche entre la escuela y los jóvenes estudiantes.

El rezago educativo en los jóvenes se construye a partir de un doble proceso de socialización —interiorización de normas y valores— emanada de las estructuras sociales como el estado, la escuela, la familia y la subjetivación del sujeto–alumno (Berger y Luckmann, 1968), resultado de un proceso intenso de convivencia de los jóvenes con otros (Weiss, 2012) aunado a las condiciones familiares adversas y a las experiencias escolares que excluyen y segregan a los jóvenes menos favorecidos. Es a partir de estos que se genera una situación de desventaja o atraso con respecto de quienes no han tenido que sortear un embrollado y tortuoso camino hacia el éxito escolar¹⁷.

Si bien el joven nace bajo ciertas condiciones socioculturales, educativas, económicas y personales (Román, 2009), mismas que le otorgan un determinado capital cultural (Bourdieu y Passeron, 1981), éste no cobra sentido alguno hasta que el sujeto se integra a un sistema, el educativo en este caso, donde convive y es comparado con los otros mediante las escalas valorativas construidas por el mismo sistema. Es así como se origina, se asienta y se reproducen las de atraso escolar de los alumnos con menor capital cultural proveniente desde su nacimiento.

Vale la pena destacar que dichas circunstancias de vulnerabilidad fueron construidas también por el mismo sistema educativo del que formaron parte los antecesores, por lo que la misma escuela “los segrega y los estigmatiza al asumirlos como alumnos carentes de las capacidades y disposiciones para aprender” (Román, 2009, p. 103). Lo que hace creer que es

¹⁷ “El éxito escolar es una apreciación global e institucional de los conocimientos adquiridos por el alumno, que la escuela fabrica por sus propios medios, [...] y que ella presenta, sino como una verdad única, al menos como la única legítima cuando se trata de adoptar una decisión de repetición, orientación o certificación” (Perrenoud, 2009, p.45).

una especie de suerte lograr el progreso educativo, social y económico de los más desfavorecidos.

En definitiva, el rezago educativo puede ser un ciclo sin fin si los agentes que lo generan no ponen un alto o hacen una pausa y analizan con detenimiento las acciones con las cuales pueden evitar su alto crecimiento. Habrían de actuar para que el rezago no se convierta en una plaga, como el ‘sargazo educativo’, que invada el país. La acción primaria le corresponde al Estado por ser el agente de más alta jerarquía.

El problema del rezago educativo se ha convertido en un dilema como el del huevo o la gallina: ¿qué es primero, la condición de atraso del alumno o las prácticas del sistema educativo que lo llevaron a esa condición? Es más que obvio que el alumno no llega a la escuela con esa condición, sino más bien la adquiere con base en las valoraciones que el sistema educativo le pone sobre los hombros.

El rezago educativo, lejos de ser considerado como un problema individual de los estudiantes, debe ser abordado y analizado como producto de una representación de los aprendizajes y procesos cognitivos, de las conductas que denotan atraso escolar y de una interpretación de su sentido con respecto a la posición de los más avanzados (Perrenoud, 2008).

Es un tipo de discriminación y un problema estructural que permea todas las formas en que nos relacionamos. El problema del rezago educativo se torna complejo porque no depende solo de decisiones conscientes o actos intencionales, sino porque está inmerso en el sistema educativo a través de sus instituciones y de las prácticas que ejercen las personas que forman parte de dichas instituciones (Solís, 2017).

Finalmente, habría que remarcar que el rezago educativo constituye una manera particular de observar, percibir y valorar el éxito escolar a través del entramado complejo compuesto por las concepciones del éxito escolar según las realidades cotidianas en las que se desempeñan los alumnos dentro y fuera del aula. Este entramado condiciona las expectativas que concebimos acerca de los alumnos, etiquetándolo de “avanzados” o “exitosos”, o bien de “atrasados” o “rezagados”. Esta óptica no es una creación del todo original, responde a nuestras subjetividades; sin embargo, hay individuos (como el profesorado) e instituciones (como la escuela) con poder para legitimar dichas percepciones,

es ahí cuando cobra valor y se convierten en disposiciones para entender o desentender, valorar o desvalorar y reaccionar o disminuir a los demás. La configuración, tipo de recorrido, forma y comportamiento de la trayectoria educativa se ve fuertemente influenciada por la subjetividad del joven estudiante debido al proceso de construcción de significados que lo lleva a realizar acciones que trazan su trayectoria educativa.

Aprovecho este espacio para exponer los motivos que me animaron a realizar este trabajo de investigación, así como para explicar la manera en la que se concibe mi papel como investigadora en la interpretación de los resultados y cómo participé e intenté mostrar ese alejamiento hacia el objeto de estudio que permite dar credibilidad a los hallazgos de la presente investigación.

El interés por estudiar la trayectoria educativa de los jóvenes de secundaria surge de mi participación en el programa especial de certificación que la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla llevó a cabo en 2015 y 2016, con la intención de certificar a 68,000 personas en el primer año y a 35,000 en el segundo año.

Durante la aplicación del examen global me di a la tarea de entrevistar a algunos jóvenes que asistían a las unidades móviles para presentar el examen único para la acreditación de la secundaria, la entrevista viró acerca de las razones por las cuales no obtuvieron el certificado de secundaria de manera regular y cuántos años de secundaria habían cursado. Me encontré con respuestas muy diversas, entre las que prevalecían la reprobación de asignaturas como inglés y matemáticas —coinciden con los testimonios recogidos— y la carta de buena conducta que no pudieron obtener dentro o fuera de la institución en la que estudiaron, en el caso de quienes solicitaron cambio de institución. Algunas otras razones señalaban el cambio de residencia dentro o fuera del país y otras pocas mencionaban la maternidad o paternidad contraída durante los estudios del nivel medio.

En cuanto a los años cursados, encontré jóvenes que habían cursado el primer año, algunos el segundo y otros, en el mejor de los casos, el tercer año. Sin embargo, por cuestiones de normatividad escolar aunadas al pago de cuotas para el trámite de una serie de documentos como fotografías, constancia de no adeudo, cuotas de la Asociación de Padres de Familia, entre otras, no habían logrado obtener el certificado oficial de secundaria. Por lo que hicieron uso de este programa especial de certificación.

Ahora bien, al momento de entregar el documento que acreditaba ante las instituciones la conclusión del nivel secundaria de estos jóvenes me surgieron algunas preguntas: ¿qué pasará con estos jóvenes si deciden continuar sus estudios en el bachillerato?, ¿serán capaces de permanecer hasta concluir el bachillerato a pesar de no haber terminado la secundaria de manera regular?, ¿será que la situación de rezago educativo que experimentaron estos jóvenes los seguirá hasta la conclusión de sus estudios superiores y más allá?

Sin duda, no dejan de ser interrogantes que se ha logrado responder, aunque no del todo, pero que revelan algunos indicios de hacia dónde puede orientarse el estudio de las trayectorias educativas, pocas veces tomadas en cuenta para la apreciación en los resultados académicos en aras de la construcción del éxito escolar.

Estrategia Teórica–Metodológica de la Investigación

Las dimensiones implicadas en la trayectoria educativa de los jóvenes con rezago son abordadas, en primer momento, desde la perspectiva hermenéutico–fenomenológica de Heidegger y Gadamer (2005), quienes consideran que el develamiento del fenómeno es la tarea, puesto que para que algo se muestre, resulta necesario develar lo oculto y que ello pueda llegar a mostrarse. Por lo que fenomenología no significa sólo “descripción de lo dado”, sino que implica develar aquello que sirve para ocultar y que no tiene por qué consistir únicamente en falsas construcciones teóricas. El fenómeno social del rezago educativo, mismo que altera la trayectoria educativa de los jóvenes, no representa en sí mismo el problema, sino el conjunto de elementos y categorías de “eso que se encuentra por debajo” del “ser” o *Dasein* (Gadamer, 1998, p. 13).

Desde la mirada subjetiva del joven, la trayectoria educativa es vista como resultado de un entramado de experiencias y vivencias que ocurren durante el recorrido formativo, un conjunto de miradas que se cruzan entre lo que acontece en la escuela, en la familia y en el trato con los profesores y amigos. Permite recuperar ideas, construcciones, representaciones, concepciones y creencias (Patiño–Garzón y Rojas–Betancur, 2009), es decir, significados de mundo propios acerca de los distintos ámbitos en los que participa y coexiste con un rol distinto.

El enfoque teórico–metodológico pretende señalar que las reivindicaciones y procesos adaptativos del joven estudiante juegan un papel relevante en la configuración del trayecto educativo, la “formación de subjetividad surge como espacio de análisis emancipatorio, como territorio existencial relacionado con la alteridad, como lo propio proyectado a lo social, a lo cultural” (Patiño–Garzón y Rojas–Betancur, 2009, p. 94) y por supuesto, a lo educativo.

La subjetividad, hilo conductor de la investigación, aborda al sujeto por encima del objeto, “no lo niega, pero lo trasciende” (Patiño–Garzón y Rojas–Betancur, 2009, p. 94). Esta subjetividad define al joven estudiante de secundaria en relación con los significados construidos e interiorizados a partir del trato con los otros. La intersubjetividad que permite el establecimiento de la autonomía y libertad, que “cumple simultáneamente funciones cognitivas, prácticas e identitarias” (Patiño–Garzón y Rojas–Betancur, 2009, p. 94). Las primeras contribuyen a la construcción de la realidad social, las segundas permiten que los jóvenes elaboren su propia experiencia y las terceras aportan los elementos para definir la pertenencia social.

La intersubjetividad desde la perspectiva de Schütz —segundo momento de análisis— argumenta que la realidad social se conforma por “la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural [como la escuela] tal como lo experimenta el pensamiento del sentido común de los [jóvenes] que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes, con quienes lo vinculan múltiples relaciones de interacción” (Schütz, 2003, pp.74-75). Este enfoque permite interpretar la experiencia de la realidad fenoménica de los jóvenes con rezago, y la manera particular de configurar su trayectoria educativa.

Bajo la postura teórica de Bourdieu (1986), se asume el concepto de “trayectoria” enmarcado en el de *habitus* primario y secundario que considera la relación entre lo particular del ser–joven y el campo de fuerzas y de interacciones por el que atraviesa en su recorrido biográfico, en el marco de las estructuras de reproducción social como: la familia y la escuela (Kornblit, 2004, p. 18).

La investigación es de corte cualitativo–interpretativo, utiliza el método biográfico–narrativo que comporta un enfoque específico de investigación con características propias de credibilidad y validez para construir conocimiento en un área educativa, reclama un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional que lo convierten en una perspectiva peculiar de investigación. Permite dar significado y comprender mediante la narración de las propias experiencias y acontecimientos (Bolívar, 2002) que viven los jóvenes con previa condición de rezago. También posibilita la interpretación de los sucesos y acciones que estos ocho jóvenes comparten mediante su relato de vida hacia la conformación, de manera subjetiva y particular, de la trayectoria educativa.

Se empleó como técnica la entrevista semiestructura, esta destaca la importancia de la subjetividad para explicar la realidad social y busca proveer “descripciones exhaustivas” de los sucesos y procesos (Howarth, 2005, p. 72). Se aplicó un guion de entrevista como instrumento para la recolección de la información, dividido en tres bloques: 1) la imagen o representación mental de la escuela, 2) el papel de los profesores y 3) el ambiente escolar, de acuerdo con Hernández (2013), quien señala que la trayectoria educativa se define según las características de la biografía de cada sujeto y las condiciones del entorno.

Se entrevistaron a ocho jóvenes de entre 17 y 18 años: seis hombres y dos mujeres, quienes abandonaron el nivel medio en diferentes grados, que por medio de un programa especial de certificación lograron obtener el documento oficial que avala los estudios de secundaria, incorporándose al nivel medio superior donde se encontraban inscritos al momento de la entrevista, lo que posibilitó obtener dos miradas distintas sobre el significado de la escuela; una *a priori* al acontecimiento crítico del abandono y otra *a posteriori*, en la cual recupera el retorno escolar en un nivel educativo superior. El análisis de la información se realizó en dos etapas: 1) análisis temático de contenido por categorías, y posteriormente 2) el análisis narrativo, donde se incorpora la categoría de subjetividad juvenil.

Con respecto a la elaboración de las categorías bajo las cuales se realiza el análisis narrativo, en específico a la manera en la que son nombradas para la presentación de los resultados, esta alude al concepto de iterabilidad¹⁸, puesto que “el designar, el nombrar y renombrar implica nominaciones en proceso de devenir” (Cruz, 2008, p. 135), es decir, de abrir el texto a múltiples interpretaciones por parte del lector, de “exponer el texto a la indecidibilidad de su lógica doble, plural” (De Peretti y Vidarte, 1998, p. 19). Por lo que se trató de evitar cerrar, acotar o encasillar el texto a títulos simples que lo estructurarían.

Me gustaría comentar que, dichos títulos no tienen otra intención más que reflejar una parte de las teorías puestas en juego y recreadas en esta investigación, considerando al referente empírico y las expresiones testimoniales. Al mismo tiempo aluden a un proceso creativo por parte del investigador en su producción, así como de la acuciosidad en la interpretación del trozo de la realidad sociohistórica que se estudia, de las herramientas lógicas y conceptuales con las que se mira el objeto de estudio y de las inquietudes propias del investigador (Buenfil, 2008).

La denominación de las metacategorías y categorías se realiza a partir de ciertos fragmentos que contienen palabras que los mismos jóvenes anuncian como parte de su testimonio, lo cual otorga un mayor valor al lenguaje, pues “quien piensa el ‘lenguaje’ se sitúa siempre ya en un más allá de la subjetividad” (Gadamer, 1998, p. 33).

Con el ánimo de despertar el interés por la lectura, así como mostrar desde el título una ínfima parte del testimonio del ser-joven (quien posee limitados escenarios expresivos), he querido titular las categorías de análisis usando las palabras enunciadas por los chicos durante la entrevista: “Caminito de la escuela¹⁹”, “¡Hey!, profes, ¡dejen en paz a los chicos!”²⁰, “Dice mi mamá que siempre sí”, y “¡Soy rebelde!”. Cada uno de estos títulos recoge una parte esencial de los significados que los jóvenes construyen en cada metacategoría y categoría elaborada para la presentación de los resultados de la investigación.

¹⁸ Concepto acuñado por Derrida para referirse a la repetición, la reproductibilidad no como una mera copia, sino como una condición indispensable para la constitución de cualquier idealidad, de cualquier identidad (De Peretti y Vidarte, 1998, p. 39).

¹⁹ El título referencia a una canción de Javier Gabilondo Soler.

²⁰ Este título referencia la canción *Another brick in the Wall*, de la banda inglesa Pink Floyd.

Así pues, se trata de resaltar el “dato lingüístico” (Labov, 1983, p. 235) como una perspectiva particular e individualizada de una persona que pertenece a un grupo social: los jóvenes. Y cómo ellos, desde el uso del lenguaje, expresan la imagen mental que tienen sobre diferentes contextos sociales como son: la familia y la escuela. Con esto, se le atribuye un valor relevante a las mismas palabras, frases y oraciones que los sujetos entrevistados enunciaron acerca de las vivencias y experiencias que los orillaron a dejar la escuela, pues es de mi interés realzar dentro sus voces en el texto como el reflejo de la manera en la que los jóvenes han concebido la función de las categorías de análisis que conforman la presente investigación.

CAPÍTULO I. LA TRAYECTORIA EDUCATIVA A PARTIR DE LA SUBJETIVIDAD JUVENIL

Introducción

Este primer capítulo presenta la postura ontológica y epistemológica que sostiene esta investigación: la hermenéutica. Etimológicamente, el término interpretación viene del verbo griego *hermeneúein*, que posee dos significados importantes: designa a la vez el proceso de elocución —enunciar, decir, afirmar algo— y el de interpretación. De acuerdo con Grondin (2008), en ambos casos se advierte una transmisión de significados que puede producirse en dos direcciones: puede (1) transcurrir del pensamiento al discurso, o bien (2) ascender del discurso al pensamiento. Sin embargo, los griegos pensaban ya la elocución como un proceso hermenéutico (Grondin, 2008, p. 22) de mediación de significados que expresa o trata de materializar, de algún modo, el pensamiento en palabras. La hermenéutica se entiende como “la pretensión de explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que se acontece” (Grondin, 2002, p. 1). Por esta razón, se expone el enfoque hermenéutico que guía a la presente investigación como:

Un posicionamiento distinto con respecto a la realidad: aquel de las significaciones latentes. Se trata de adoptar una actitud distinta, de empatía profunda con el texto, con lo que allí se ha expresado a través del lenguaje. No se trata de suprimir o de intentar inhibir su propia subjetividad (con sus implícitos prejuicios), sino de asumirla. (Baeza 2002, p. 45).

De esta forma, se pretende investigar la particular configuración del trayecto educativo de ocho jóvenes en condición de rezago, situando las relaciones personales vividas por cada joven estudiante como clave de la interpretación hermenéutica de la trayectoria educativa, donde estas experiencias vividas (*erlebnis*)²¹ son la base de la comprensión (*verstehen*) de las acciones humanas.

²¹ Que Ortega y Gasset tradujo por “vivencias”.

Este capítulo tiene dos objetivos: 1) explicar los fundamentos filosóficos del alcance que tiene el lenguaje oral, mismo que, posteriormente, se transforma en texto cuando adquiere un nivel de comprensión e interpretación a partir de los significados construidos por las vivencias y experiencias del sujeto, pues “quien piensa el ‘lenguaje’ se sitúa siempre ya en un más allá de la subjetividad” (Gadamer, 1998, p. 25); y 2) exponer el planteamiento del problema bajo el entramado de significaciones que configuran la trayectoria educativa de los jóvenes que presentaron rezago durante su estancia escolar y que, debido a ello, abandonaron prematuramente la escuela, identificando el entrecruzamiento de tres elementos principales: el significado que construyen de la escuela a partir de sus vivencias y experiencias, el papel de los profesores y la relación que establecen con sus estudiantes, y la influencia de los padres.

La primera parte de este capítulo presenta la dimensión subjetiva para el estudio de la trayectoria educativa de los ocho jóvenes que se encontraban en condición de rezago. Se lleva a cabo a partir de vivencias y experiencias, expresadas en el lenguaje oral que, a su vez, les permitieron construir ciertos significados sobre la escuela, la familia y sobre ellos mismos. Por ello, es importante preguntar y responder: ¿qué se entiende por sujeto en esta investigación? El sujeto es aquel que es capaz de conocerse, comprenderse e interpretarse a través del lenguaje; no es posible hablar de la subjetividad sin considerar al ser que subjetiva. Esto da origen a la función que plantea Kant sobre la síntesis trascendental de apercepción que acompaña a todos los significados construidos por el sujeto formando una misma unidad, puesto que los procesos de cambio suceden sobre lo que permanece invariable, así también la modificación de los significados descansa sobre lo que pertenece a un yo permanente (Gadamer, 1998).

La segunda parte expone las causas que inciden, desde la subjetividad, en la configuración de la trayectoria educativa de los jóvenes estudiantes, permiten identificar los elementos escolares, familiares y personales que les brindan mayores vulnerabilidades como

personas²² ante los desafíos sociales, económicos y educativos del siglo XXI y que el sistema educativo nacional, hasta ahora, ha sido poco capaz de atender.

La tercera y última parte de este capítulo refiere, a manera de justificación, la conceptualización del rezago educativo como una construcción social desde tres dimensiones: el estado, la familia y el sujeto-joven; las cuales contribuyen en diferentes medidas y maneras a la existencia del atraso educativo que existe en el país. Para completar esta mirada social del rezago, se presentan las cifras del año 2015 acerca del número de personas con la edad de 15 años o que no cuentan con la educación secundaria completa. Finalmente, se concluye que la interrupción de los estudios, hasta encontrarse en una situación de rezago, es un hecho multidimensional que responde a un conjunto de experiencias vividas por los jóvenes estudiantes dentro de los diversos ámbitos en los que participan y que, a su vez, contribuyen en su proceso formativo, de acuerdo con el tipo de las relaciones sociales que establecen dentro de estos.

La Comprensión de la Subjetividad en el Ser-Estudiante

Es importante señalar que se considera al joven estudiante como un ser inacabado, cuya identidad está siempre en construcción y, por lo tanto, también lo está su propio proyecto de vida. La trayectoria educativa tiene las mismas características: inacabable y en construcción permanente (Alcalá, 2007), “donde los individuos se habilitan como pensadores e interlocutores competentes, para validar el sentido y la intencionalidad” (López, 2013, p. 99).

Esta consideración sobre el joven estudiante permite observar la configuración de la trayectoria educativa desde otra perspectiva, en la cual aparece el abandono y el rezago como simples hechos aislados que dejan ocultos aspectos esenciales del “ser”, se trata de ir de la simple apariencia a los “hechos esenciales” (Gadamer, 1998, p. 29); es decir, develar la intencionalidad de la conciencia del sujeto joven donde se halla su única justificación (Gadamer, 1998). Así pues, es posible comprender la configuración —desigual, discontinua

²² El concepto de persona proviene del griego “*proposon*” y designa la máscara del actor y, con ello, también el papel que el actor desempeña en el teatro ático y de la misma manera, el papel que juega cada uno en el teatro de la vida (Gadamer, 1998, pp. 24-25).

y accidentada— de la trayectoria educativa como evidencia de la subjetividad del “ser” que la transita y la recorre como un “objeto en sí” (p. 29).

Para que lo anterior suceda, es necesario reflexionar sobre el concepto con el que es concebido el joven estudiante en las instituciones escolares, de tal manera que se habilite un lenguaje común para el establecimiento de las relaciones interpersonales e intrainstitucionales encaminadas hacia la comprensión del ser-joven desde la escucha. Pues es necesario “escuchar a los otros, darles la palabra, atender a sus razones y evaluarlas desde las nuestras, en fin, comprenderlos sin que esto signifique la aceptación total” (Alcalá, 2007, p. 196) ni la interrupción de su trayecto educativo. Entonces, es necesario reconocer que la trayectoria educativa del joven no parte de un vacío, ni pretende llegar a un fin determinado, pues el mismo joven es concebido como un sujeto histórico e inacabado, en constante evolución y que requiere del otro para construir su trayecto a la par de su propia identidad. La trayectoria educativa no debe asumirse, por tanto, como única y finita.

Esta es la relación que guarda la hermenéutica con el proceso educativo, pues la función de la educación es —o al menos debería ser— la comprensión de los sujetos encaminada hacia la incorporación de nuevos saberes, adhiriendo “al todo que se comprende, lo que aún no se sabe” (López, 2013, p. 98).

Educación es educarse en la escucha, la acogida del otro, la colaboración, la comprensión y la transformación del mundo, en el sentido de que responde a los anhelos más profundos de las grandes mayorías. Para Gadamer (2000), la auténtica fuente de enseñanza es la que irradia los encuentros humanos.

La escuela, y en particular el profesor, puede virar hacia un concepto de educación a partir de la comprensión del estudiante: mirar, captar, palpar, gustar y escuchar lo que está “detrás de” de la acción, y no sólo quedarse con lo evidente, sino ir más allá y aproximarse a la etimología de mirar: del lat. *mirari*, que significa ‘admirar’ al ser-joven-estudiante que busca sentirse comprendido, considerado y tomado en cuenta dentro de su proceso formativo, no dejarlo fuera del intersticio donde él mismo debe experimentarse como el protagonista de su trayectoria.

Los aportes que hace la hermenéutica a la educación, como lo señala Rojas (2013), son, en primer lugar, sentar las bases para la comprensión e interpretación de las prácticas simbólicas que están presentes en todo proceso educativo y formativo como un hecho cultural. Además, la hermenéutica proporciona una teoría pedagógica que explica el papel de la educación en la formación de las personas como seres humanos y representa una metodología para realizar una interpretación profunda de las prácticas culturales y las tradiciones que se tienen acerca de la transferencia de los aprendizajes.

Al mismo tiempo, ayuda en las prácticas escolares, al “indagar en las realidades diferentes y singulares” (López, 2013, p. 100); la hermenéutica apunta al diálogo y al respeto de las diferencias, un elemento clave en la interpretación de textos de diferentes autores, y, además, analiza los hechos históricos en los que el ser-estudiante se desenvuelve.

Lo educativo, al igual que la hermenéutica, debe volverse un camino hacia la comprensión, una búsqueda interpretativa de la comprensión del ser-estudiante mediada por el lenguaje inscrito y circunscrito en y durante el proceso formativo; se requiere prestar atención a los diversos lenguajes utilizados por los jóvenes que expresan a gritos la necesidad de ser atendidos, de ser comprendidos.

El Giro Hermenéutico

Durante siglos, la humanidad se ha preguntado acerca de su existencia, específicamente sobre su existencia en el mundo, tratando de responderse a la pregunta filosófica ¿quién es el hombre? O bien: ¿qué dice el hombre que es él? Por supuesto que la respuesta está dada de acuerdo con la realidad social que cada individuo percibe.

Es por eso que de un mismo hecho existe un sinnúmero de interpretaciones y tantas maneras de actuar como la cantidad de personas que existen en el mundo, puesto que cada individuo actúa de acuerdo al capital social y cultural que posee. La forma en la que responda o actúe ante los acontecimientos estará dada de acuerdo al conjunto de vivencias y experiencias acumuladas durante el trayecto de vida, lo que permite al investigador conocer la realidad social de los sujetos de estudio, es decir, cómo ellos miran o comprenden su realidad.

Con base en el tipo de conocimiento de la filosofía práctica, que se ocupa del saber que conduce la existencia humana y trata de explicar los sentidos de la acción (Hernández y Galindo, 2007), Heidegger se plantea la pregunta por el sentido del ser y “sostiene que la filosofía no puede lanzarse a ciegas sobre el ser, olvidando las condiciones bajo las cuales su sentido es buscado y podría ser hallado” (De la Maza, 2005, p. 126). A juicio de Heidegger, es necesario distinguir adecuadamente al “ser” con respecto a determinadas formas de entidad o conceptualizaciones abstractas. “La pregunta por el ‘ser’ debe plantearse en toda su radicalidad y a partir de la situación de quien la formula, situación que determina no sólo la pregunta, sino también la dirección de la respuesta” (León, 2009, p. 8).

Heidegger distingue tres elementos que conforman toda pregunta: aquello 1) por lo que se pregunta, *Das Gefragte*: el objeto; 2) a qué o quién se pregunta, *Das Befragte*: el sujeto determinado; 3) de qué se pregunta, es decir, lo preguntado, *Das Erfragte*, o aquello que se espera encontrar al llegar la pregunta a su meta (Heidegger, 2003).

Heidegger realiza un giro ontológico a los conceptos de comprensión e interpretación vinculados a la realidad o facticidad, haciendo uso del *Dasein*, ente existencial, que se encuentra “arrojado” en el mundo, que posee un orden y unas relaciones de funcionamiento predeterminadas; por lo que la realidad percibida por el ser no proviene de su interior o de la subjetividad²³, sino que está condicionada por la relación que existe entre este ser y el mundo, lo que le otorga sentido a la existencia, es decir: que los fenómenos o hechos no tienen sentido por sí solos, sino que cobran sentido a través de la interpretación y comprensión que haga el *Dasein*, ser-ahí, sobre los mismos.

“El *Dasein* es el lugar, el topos —lugar común— desde donde surge la pregunta por el ser o la epifanía comprensiva de su ser” (Vergara, 2008, p. 156). En consecuencia, la comprensión y la interpretación del *Dasein* dependen del lugar y del espacio desde el cual sean observados los sucesos, vale decir que el “sentido” emerge de la posibilidad de que algo sea comprensible en un horizonte creado para la existencia.

²³ Detrás del concepto de subjetividad, se encuentra el papel que desempeña en la filosofía fenomenológica, el “sujeto”, “que quiere decir algo así como referencia a sí mismo, reflexividad, yo”. Deriva de la palabra griega “hypokeimenon” que significa “eso que se encuentra por debajo” (Gadamer, 1998, p.11).

Por lo que no basta “estar en el mundo”, sino que se debe ir más allá del conocimiento para comprender, dar sentido e interpretar como forma esencial del ser del *Dasein*. “Para Heidegger ser y comprender conforman una sola unidad originaria y existencial que define al *Dasein*” (Heidegger, como se citó en Canal Encuentro, 2010) como posibilidad en la medida en que logre apropiarse de lo comprendido, puesto que “el hombre no es realidad, sino posibilidad” (Heidegger, como se citó en Canal Encuentro, 2010). Posibilidades que pueden ser elegidas libremente, pues están disponibles o abiertas a la proyección de la existencia (León, 2009).

La comprensión es aquello que hace ir más allá de los límites del ser del *Dasein*, pues se encuentra en este “ser-en-el-mundo”, y de esta forma el comprender se halla en el mundo que se habita, se pertenece, se conforma y configura; de tal forma que el ser no está hecho al azar, sino que se constituye a partir de las vivencias y experiencias y de la manera en que se comprenden, esto es lo que otorga sentido a la existencia. “En fin, se *es* y se *existe* comprendiéndose y sabiéndose y, por ende, se trata de una autocomprensión que configura a la existencia misma” (Vergara, 2008, p. 163).

El encuentro del sentido es, sin duda, una tarea de las ciencias sociales que se enlazan con las ciencias del espíritu y viceversa, dado que ambos tienen como objeto de estudio al hombre mismo en las dimensiones antropológicas, ontológicas y espirituales. Este sentido puede ser captado a partir de las expresiones lingüísticas, dando un giro lingüístico que permite comprender lo que está detrás de las palabras. La acción de hablar y la acción de comprender tienen nexos de correspondencia.

Por lo que es fundamental atender no sólo el lenguaje, sino también la expresión física y oral, y los elementos implícitos y contextuales que únicamente adquieren figura y significado dentro de éste. Schleiermacher (1974, como se citó en Ochoa, 2007) da un giro muy importante en la hermenéutica al ocuparse de la comprensión y de la base lingüística —referida a la expresión del sujeto— en el contexto de la totalidad del lenguaje, de tal manera que se pueda “reconocer qué pensamiento está a la base de un discurso dado” (p. 85). Es ahí donde se encuentra el sentido²⁴, dado que “el hombre no solamente va hacia, tiende a, sino

²⁴ Holzapfel advierte que la palabra sentido puede tener, al menos, tres acepciones principales: "1. El sentido en tanto *significado* de una palabra, pero también de una cosa, un suceso, una acción. 2. El sentido en

que también viene de” (López, 2013, p. 91). Por lo que el horizonte existencial no sólo contempla lo que viene, sino también lo que fue. Así, hablar y comprender poseen nexos de correspondencia, donde existe una relación doble originada de la expresión misma con el lenguaje y la expresión vinculada con el proceso de vida del autor de la expresión.

El Trinomio Hermenéutico Perfecto: Diálogo-Comprensión-Interpretación

Los hechos o fenómenos naturales no tienen sentido por sí solos, es cuando entran en contacto con el ser humano, ya sea para beneficio o repercusión de éste, que cobran importancia para la sociedad, y se convierten en un hecho o fenómeno social que hay que atender.

La forma que plantea la hermenéutica para conocer desde su significado más profundo la trascendencia que ese hecho, o, para plantearlo en términos mejores, ese acontecimiento, ha tenido en una persona es mediante el lenguaje que se utiliza dentro de un diálogo, donde la escucha de los hechos y de las realidades cotidianas (Papa Francisco, 2019)²⁵ de los sujetos juega un papel importante, pues es a través del lenguaje que se puede llegar a una interpretación subjetiva de estos acontecimientos, teniendo como fin último la comprensión de la acción del ser. Es importante aclarar que no se puede llevar a cabo una y después la otra, más bien, la interpretación y la comprensión son procesos que se superponen durante el diálogo y la escucha atenta, no sólo a las palabras, sino a los gestos, a los tonos de voz, a la mirada y a las pausas entre una pregunta y otra.

La hermenéutica trata de leer los acontecimientos, de prestar atención a la realidad concreta y no detenerse en la superficie para ir a la profundidad, captar el significado y comprenderlo (Papa Francisco, 2019).

Desde esta perspectiva, la hermenéutica no es propiamente una metodología, sino una muestra de la forma de ser-en-el-mundo y de cómo a través de la experiencia interpretamos

cuanto *justificación*. Aquí, más que como el mero significado de algo, usamos la palabra sentido para referirnos a la justificación de un hecho, una acción, un suceso [...]. 3. El sentido en tanto *orientación*. Salta a la vista que el sentido nos orienta, incluso, asociado con esto, esta palabra significa también ‘dirección’. Y se trata de considerar que puede tratarse tanto de la dirección que atañe a cierta decisión o acción, como del sentido supuestamente último de nuestra existencia individual, la de quienes nos rodean o de la Humanidad toda” (2005, p.18).

²⁵ Para efectos prácticos, se cita como Papa Francisco (y no como Bergoglio) por tratarse de un documento publicado durante su papado.

los hechos, el contexto en el que suceden, las interacciones con otros sujetos y los discursos que, a través del diálogo, los otros sujetos comparten con los demás (Planella, 2005).

Diálogo.

Tanto Heidegger como Gadamer abordan el concepto de autocomprensión, pues se trata de que el propio ser encuentre el sentido de su existencia en el mundo, o bien, su ser-en-el-mundo. Para Gadamer (1998), esta comprensión se realiza a través del lenguaje, puesto que “el ser que puede ser comprendido es lenguaje” (p. 20), es decir, que lo que es nunca se puede comprender del todo; que lo mentado por un lenguaje rebasa siempre aquello que se expresa: “lo que viene al lenguaje permanece como aquello que debe ser comprendido, pero sin duda es siempre captado, verificado como algo” (Gadamer, 1998, p. 20).

Esta comprensión parte de la interpretación lingüística que el ser hace de los fenómenos sociales de acuerdo con la representación o significación que le otorga en la vida, lo que hace que cobren un sentido. Es por medio del lenguaje que lo experiencial puede ser comprendido por “el otro”, produciendo una traducción de lo íntimo a formas compartidas socialmente (De Souza, 2010).

La comprensión indica un proceso que tiene en su centro al lenguaje como reflejo de realidades y perspectivas entre el hombre y la realidad, pues da cuenta de la existencia de “un mundo y hace posible todo tipo de interpretación en el espacio de la historia y de la tradición” (Vergara, 2008, p. 156). El lenguaje aparece como una realidad intermedia que da cuenta de la existencia de un mundo y de que se manifieste el hombre como un mundo lleno de significaciones en interacción dialéctica.

Esta interacción dialéctica se manifiesta en el círculo hermenéutico que señala Heidegger, lo que lleva a comprender algo como parte del todo, y el todo como parte de algo, donde el discurso y el lenguaje juegan un papel importante para la comprensión (Rojas, 2011).

Para Gadamer (1998a), el diálogo es la mecánica de la comprensión que implica “salir de sí mismo, pensar con el otro y volver sobre sí mismo como otro” (Gadamer, 1998a, p. 356). Sólo en el diálogo, en el encuentro con el otro y con otras formas de pensar, podemos superar las limitaciones de nuestros horizontes.

Por lo tanto, el lenguaje es un mediador entre el sujeto y el objeto, establece un “mundo intermedio” que le otorga sentido, pues la

interpretación ya no es considerada como un “modo de conocer” sino como el “modo de ser” constituido del ser humano y va a quedar vinculado a la palabra. [...] en tanto que auténtico medio de su realización efectiva en el interior del diálogo, de la comunicación, de la convivencia. (Garagalaza, 2002, pp. 47-48).

Moratalla (1991) señala que el lenguaje cumple un papel primordial, dado que hace posible un mundo plurisignificativo que permite comprenderlo y verbalizarlo mostrando el sentido y las significaciones que se producen desde el diálogo comprensivo entre seres humanos, como una

comunicación [...] o acontecimiento²⁶ relacional que tiene por objeto la comprensión de aquello sobre lo que se conserva y de aquel con quien se conversa. Y si el diálogo es camino de conocimiento de la realidad y del otro hombre, es también el método de “realización” y “socialización”, ya que somos lo que somos gracias a nuestra relación con los otros y con la realidad que con ellos habitamos (pp. 177-178).

El diálogo tiene como base la pregunta, como experiencia íntima de conocer la realidad, y resulta esencial a toda pregunta que tenga el sentido de una orientación, pues es por esta que lo preguntado es colocado bajo una determinada perspectiva hacia el encuentro con la respuesta, estableciendo una relación dialéctica entre un sujeto que escucha y un objeto que se revela. Introducir una pregunta supone producir una cierta ruptura en el ser acerca de lo preguntado, la razón o el pensamiento que el ser desarrolla es ya una respuesta que solo tiene sentido en el sentido de la pregunta.

²⁶ Concepto utilizado por Gadamer, que se apodera de nosotros y nos hace descubrir la realidad en la medida que no está determinado, sino que viene con esto o con lo otro; es un evento, una ocurrencia, una iluminación, una aclaración que organiza todo lo anterior que acontece, que llega, que hay un atrás y un adelante distinto (Montes, 2013, p. 195).

El *telos* dialógico gadameriano no es otra cosa que la comprensión, es decir, lo entendido entre quienes dialogan genuinamente y sobre el asunto del que se conversa, mediado por las conformaciones históricas, los prejuicios, las preopiniones y las valoraciones que delinean toda “comprensión dialógica” (Gadamer, 1998a, pp. 461-478) que recupera la experiencia vital y subjetiva de la realidad y del mundo.

El núcleo de la hermenéutica filosófica gadameriana se encuentra en la experiencia que funda infinitas posibilidades de sentido lingüísticamente expresadas, donde el significado que se otorga a esta forma de experiencia se entiende como un “acontecer” de mediación recíproca “del pensamiento con la vida actual” (Gadamer, 1998a, p. 222) y no como el dominio del sujeto sobre el objeto, sino más bien como una complicación entre ellos, que posibilita la fusión del comprender y comprenderse, por lo que

el diálogo, en fin, es una actividad que da sentido a la vida humana desde la finitud de la existencia situada y que nos tiene tomados en nuestra historicidad; nos incorpora a una comunidad dialogante que se nutre de lo verosímil, es decir, de la equivalencia entre las palabras en búsqueda de un sentido que es especificado por la tradición histórica desde la finitud (Vergara, 2008, p. 161).

En el método hermenéutico se establece un diálogo con el pasado y con los otros. La unión de los horizontes —lo que resulta visible— tanto para el autor original como para el intérprete forma una conversación en la que se expresa algo que no pertenece ni al autor, ni al intérprete, sino que es común para ambos; desde ahí parte el intento por comprenderse y entenderse por medio de un lenguaje común que trata de “indagar en las realidades diferentes y singulares” (López, 2013, p. 100), dado que el lenguaje comporta una significación del mundo y expresa la finitud del ser (Vergara, 2008, p. 165).

El lenguaje sirve para representarse a sí mismo y al mundo, pero también constituye la vida (León, 2009, p.13). Es así como, la presente investigación intenta conocer los acontecimientos de un grupo de ocho jóvenes que abandonaron prematuramente la escuela secundaria, quienes narran sus experiencias en la vida, comparten vivencias y trazan significados que han ido construyendo durante su trayectoria educativa.

Comprensión.

Almorín (2000) plantea una definición de comprender, tomando como base lo expuesto por Gadamer, y refiere tres aspectos: 1) el comprender entraña tres momentos: a) el entender, b) el interpretar, en términos de explicar, y c) el de aplicar; 2) el comprender implica que: a) se da un cambio tanto en la conciencia que comprende como en lo que es comprendido; y b) participa toda la formación histórica del sujeto; y 3) el comprender es esencia del ser humano, de manera dialéctica en la relación con el mundo que lo rodea.

El comprender implica una confrontación entre el intérprete y el autor, donde se enfrentan dos tiempos: el presente del intérprete y el del autor; sin embargo, no se trata de dos historicidades distintas, sino de un solo panorama que se abre al comprender el círculo como el todo en la parte y viceversa. Toda experiencia tiene su propio horizonte, es decir, un punto desde donde se observa y se conoce dentro de un contexto; y es éste el que ayuda a captar el sentido de lo, hasta ahora, desconocido (López, 2013).

La comprensión tiene lugar en y desde la situación del sujeto que conoce, dentro del horizonte en que este se sitúa; sólo así es posible encontrar sentido a lo que hasta ese momento resulta desconocido. En el proceso de comprensión, el “ser” hace suyos los contenidos de la tradición unidos al horizonte de lo que le es conocido. La tradición es lo que configura las interpretaciones, y viene a ser el contexto en el cual se proyecta el significado de lo que aún no se conoce.

Por lo tanto, la comprensión no surge a partir de la nada, sino que ha sido siempre preparada por el pasado (vivencias y experiencias) que se lleva al interior de ese “ser” (García y García, 2012). Sin embargo, Gadamer no considera a la tradición como una fuerza que determina la comprensión desde afuera, ni concibe al pasado como algo inerte y acabado; más bien, señala que la comprensión tiene una estructura circular que se funda en una precomprensión y avanza gracias a la interpretación de sentido, puesto que no es posible comprender el mundo en un solo acto, sino en función de sus partes, lo que genera sentidos, siguiendo un movimiento que primero aísla y luego contextualiza un fenómeno o suceso en la realidad que lo engloba (López, 2013).

La tarea de comprender cuestiona la objetividad del conocimiento, dado que el discurso o texto ya está primeramente interpretado por el autor; es decir, en esta narrativa emergen los significados contruidos a partir de las vivencias y de las experiencias que el intérprete ha tenido en el “mundo de la vida” (Husserl, como se citó en Gadamer, 1998, 180), como este “está siempre guiado por el pasado y por sus propios prejuicios” (Rojas, 2011, p. 179) es necesario realizar una segunda interpretación, donde se descubra el sentido de la acción social. García (2002) señala que “los prejuicios forman el conjunto de presupuestos teóricos y prácticos que son asumidos por el ser humano de forma acrítica, junto con el lenguaje; de esta manera se nos determina el modo de captar la realidad” (p. 104), puesto que todos ostentamos determinados prejuicios de acuerdo con el tiempo histórico y el lugar en donde nos desenvolvemos (López, 2013).

El proceso de la comprensión tiene su origen en el diálogo, que pasa por la propia interpretación, misma que se deriva de la situación histórica, las tradiciones y las creencias que tiene el sujeto, por lo que no existen interpretaciones correctas o incorrectas; sin embargo, son estas las que lo llevan a comprender de las vivencias y de las experiencias; y dependiendo de la comprensión que realice el sujeto, se desprenderán las acciones siguientes.

Por ello, se justifica porqué cada sujeto actúa de manera diferente ante un mismo acontecimiento. Por ejemplo, una persona que durante el sueño interpreta el sonar del despertador como un disparo de cañón, recrea por sí mismo toda una batalla con tal de seguir soñando y no tener que despertar (Gadamer, 1998). Por lo que Marx, Nietzsche y Freud señalan que “no se pueden tomar ingenuamente los hechos de la conciencia por hechos de la realidad” (Gadamer, 1998, p. 16), aunque es en esta realidad donde surge la interpretación de los fenómenos.

Interpretación.

La interpretación emerge de la necesidad de conocer, por medio del lenguaje, el mundo intermedio entre la autoconciencia del ser-ahí y la experiencia de ser-en-el-mundo. El concepto de interpretación deriva de la palabra latina *interpres*, que expresa originariamente “la relación mediadora, la función del intérprete entre hablantes de diversos idiomas y, por tanto, la labor del traductor pasa a designar posteriormente el desciframiento de los textos de

difícil comprensión” (Gadamer, 1998, p. 24). Para Gadamer (1998), existe una clara y sólida relación entre texto e interpretación, puesto que

al plantearse el concepto de interpretación se presenta el de texto como algo central en la estructura de la lingüística; lo propio del texto consiste en que sólo se presenta a la comprensión en el contexto de la interpretación, apareciendo a su luz como una realidad dada (p. 24).

Es en la interpretación de un texto donde el intérprete se abre a un diálogo, cuando el texto mismo se expresa, responde a las propias inquietudes y formula, también, ciertas interrogantes frente a la multiplicidad de las variantes interpretativas que apuntan a él (López, 2013). El lenguaje es en sí una primera interpretación, puesto que el narrador verbaliza una versión de su historia o del hecho bajo su perspectiva mediante su habla o en sus silencios, donde esta narración es fruto de las vivencias y experiencias de alguien que posee intencionalidad y capacidad de atribución de sentido (De Souza, 2010).

La tarea del investigador es profundizar en la comprensión del texto, develando lo que quedó inconsciente u oscuro para el interlocutor; por lo que la interpretación debe llevar a una narrativa diferente a la recogida en el campo, debe volverse autónoma y vinculada, y a la vez, local y abarcadora, comprensiva, crítica (De Souza, 2010) y develadora.

Según la doctrina inspirada en Orígenes de Alejandría y su versión definitiva, atribuida a Juan Casiano, en el texto, al igual que las Sagradas Escrituras —que son en sí un texto— está presente un significado cuádruple, un mensaje secreto que hay que develar: 1) literario, es el sentido literal que muestra lo que pasó; 2) alegórico, es lo que se debe creer; 3) moral, es lo que se debe hacer y 4) anagógico, es hacia dónde se ha de dirigir (Grondin, 2002). Es tarea del investigador encontrarlos, comprenderlos, interpretarlos de acuerdo con la historicidad del individuo y evidenciarlos. Grondin (1999) señala que

el interpretar busca el sentido interior detrás de lo expresado en tanto que el expresar da a conocer algo interior [...]. El enunciado *ermeneía* siempre es la traslación de pensamientos que se encuentran en el alma (o sea desde el interior) al lenguaje exterior (p. 45).

El hombre es el único ser vivo capaz de manifestar, por medio del lenguaje, la comprensión e interpretación de un hecho o de un acontecimiento, es decir, se hace consciente y expresa la forma en la que su ser-ahí se experimenta en-el-mundo. Gadamer (1998) menciona que la propia realidad es el resultado de una interpretación, dado que la interpretación ofrece “una mediación nunca perfecta entre el hombre y el mundo, y, en este sentido, la única inmediatez y el único dato real consiste en que siempre comprendemos algo como ‘algo’” (p. 24). Por lo que la interpretación constituye la estructura originaria del ser-en-el-mundo y revela la relación que existe entre la propia percepción del ser-ahí de ver “algo como algo” (Gadamer, 1998, 24).

Para Lindón (1999), la acción de interpretar desata un reto mayor: la exploración de los sentidos y los significados entretejidos en torno a cada acción particular que se haya decidido indagar; es, pues, un momento analítico, donde el intérprete de un texto indaga lo que hay propiamente en él. “Esta indagación podrá tener siempre una respuesta no exenta de prejuicios y de parcialidad, pues el que pregunta busca una confirmación directa de sus hipótesis” (Gadamer, 1998, p. 25). La explicación de esta relación interna entre la interpretación y el texto constituye a la vez un avance metodológico.

Heidegger llama interpretación a un desarrollo ulterior de la comprensión, la que se apropia de lo comprendido, haciéndolo expreso o explícito y que ocurre, por ejemplo, cuando se interrumpe el curso normal de la actividad práctica. Heidegger afirma que lo que hace posible la apropiación de lo que se comprende es el sentido, definido como: “el horizonte del proyecto, estructurado por el haber-previo, la manera previa de ver y la manera de entender previa, horizonte desde el cual algo se hace comprensible en cuanto algo” (Heidegger, 2003, como se citó en León, 2009, p. 10). Mientras que, para Gadamer (1998), la comprensión siempre precede a la interpretación, pues es durante la comprensión donde se confirma el sentido.

Merleau-Ponty (2006) señala que tanto el sentido como las significaciones que realiza el sujeto emergen en la intersección de las experiencias personales y grupales, enlazadas unas en las otras, tomando inseparablemente la subjetividad y la intersubjetividad, una acción individual sólo cobra sentido en la comprensión y orientación colectiva; siendo así el horizonte de toda interpretación, pues no es conveniente considerar el hecho o el

acontecimiento de forma aislada. Más bien, para estudiar el objeto que desea ser comprendido es necesario ubicarlo dentro de un plano cartesiano donde se ubiquen los diversos significados: literal, alegórico, moral y anagógico y se analice el texto en dos dimensiones: individual y grupal, identificando los puntos de encuentro o cruce entre ambos, obteniendo así un significado y un sentido más auténtico.

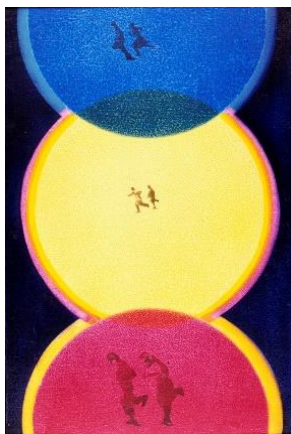


Figura 3.

Tres círculos. Acrílico sobre lienzo de Genovés (1969).

Para De Souza (2010), interpretar es un acto continuo que sobreviene a la comprensión y que también está presente en ella,—puesto que toda comprensión guarda en sí una interpretación, es decir, una apropiación de lo que se comprende. Por lo que no es posible distinguir o delimitar ambos procesos—comprensión e interpretación—; más bien se superponen, formando una especie de transposición hermenéutica, donde el conocer, el comprender y el interpretar oscilan y juegan al mismo tiempo en el interior del sujeto, ya que no se puede comprender algo que no se conoce, ni interpretar algo que aún no se comprende. Sin embargo, resulta complicado identificar de

forma clara dónde inicia o dónde termina cada proceso, puesto que al conocer se está también comprendiendo y al comprender se está también interpretando.

De forma contraria a este planteamiento, Heidegger (2003) señala que “la interpretación se funda existencialmente en la comprensión y no viceversa, pues interpretar no es tomar conocimiento de lo que se comprendió, sino elaborar las posibilidades proyectadas en la comprensión” (De Souza, 2010, p. 258), es decir, fijar un rumbo hacia dónde dirigirse. En otras palabras, encontrar el sentido.

Hay que señalar que solo la estrecha correlación que existe entre el texto y la interpretación resulta evidente si tenemos en cuenta que ni siquiera un texto tradicional es siempre una realidad dada previamente a la interpretación. El esclarecimiento de esta relación interna entre la interpretación y el texto constituye una metodología.

La Subjetividad Proveniente del “Ser”

Gómez y González (2005) plantea que la subjetividad constituye el modo propio de relación entre lo humano y el mundo, pero no se puede reducir a la idea de sujeto cartesiano que capta racional y plenamente la realidad como si esta fuera un objeto.

Desde esta mirada se plantea que el sujeto no es simplemente una entidad metafísica o una esencia de corte psicológico o trascendental, sino que es el producto de aparatajes institucionales y sociales, de dispositivos de saber que lo inscriben en un ordenamiento determinado.

Este es el sentido de la obra presente que, como recuperación de memoria, busca que aquellos que han participado, o participan en la experiencia, puedan fortalecer y reconfigurar sus horizontes de sentido mediante sus narraciones, guiados arbitrariamente por el proceso sistemático que anima el investigador.

El Dilema Estudiantil: ¿Ser o no Ser?

Es así como emerge la categoría que habla no sólo del ser-joven, sino de asumirse como joven, mismo que va a influir en los caminos y en las decisiones que toman los jóvenes para seguir por una dirección u otra.

A este proceso de interiorización se le conoce como subjetividad, ya que surge como “territorio existencial relacionado con la alteridad, como lo propio²⁷ proyectado a lo social y a lo cultural” (Martuccelli, 2007; Patiño-Garzón y Rojas-Betancur, 2009, p. 94). La subjetividad

habla del sujeto y se opone al objeto, no lo niega pero lo trasciende. Define al individuo en relación con sus propias concepciones de mundo, a partir de la presunción de autonomía y libertad. Cumple simultáneamente tres funciones: 1) cognitivas, 2) prácticas e 3) identitarias. Las primeras contribuyen a la construcción de la realidad, las segundas permiten que los sujetos orienten y elaboren su propia experiencia, y las terceras aportan los materiales desde los cuales se definen pertenencias sociales (Patiño-Garzón y Rojas-Betancur, 2009, p. 94).

²⁷ Sentimiento de algo personal.

Por lo anterior, es sumamente importante que la escuela se preocupe y se ocupe de atender, en diferente medida, estas tres funciones en las que se desenvuelve el sujeto escolar dentro de sí mismo. Esto quiere decir que una misma práctica escolar, que para algunos resulta satisfactoria, no precisamente lo será para otro.

Sin embargo, no quiere decir que ese otro tenga algún problema o deficiencia escolar, psicológica o cognitiva. Se trata de asumir que cada persona significa de manera individual, pero de alguna manera, la escuela “no está lo suficientemente enterada de lo que sucede ‘afuera’ y cómo es la construcción del sujeto”. Es ahí donde inicia la ruptura o desencanche (Rumberger, 2001, p. 6) entre la escuela y los alumnos al construir subjetividades fragmentadas (Díaz, 2005, como se citó en Patiño-Garzón y Rojas-Betancur, 2009, p. 94).

Existen dos tipos de subjetividades: la estructural, que permite desarrollar procesos de apropiación de la realidad dada por el medio; y la emergente, que admite el desarrollo de nuevas elaboraciones cognitivas, a partir de lo aparentemente contradictorio, nuevo e inédito (Patiño-Garzón y Rojas-Betancur, 2009).

Según las estructuras sociales, la escuela es concebida como transmisora de las normas de la sociedad para las futuras generaciones, por medio de la socialización. Es decir, la transmisión de estas se logra al compartir y al convivir con el otro y, de forma paralela, se lleva a cabo el proceso de subjetivación, entendido como la emancipación de normas y valores dominantes, que lleva a la elaboración de normas y valores propios (Dubet y Martuccelli, 1998). Este proceso da pie a la “apropiación” en el joven de convertirse en actor con decisiones basadas en criterios morales propios, haciéndose responsable de sí mismo (Hernández, 2004, como se citó en Weiss, 2012), teniendo como resultado final la noción de “subjetividad”, por la que el joven cree o llega a creer lo que por tanto tiempo le han dicho que es o debería ser.

Para Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, la subjetividad es considerada como “un desarrollo en la interfase entre lo social y el sí mismo encarnado en la persona, como la autoría del sí mismo” (1998, como se citó en Weiss, 2012, p. 139). Sin embargo, esta interacción se vuelve visible, no de manera introspectiva, sino por medio de las relaciones con los demás y en la forma en cómo hablan sobre ellas y sobre sí mismos (Hernández, 2007 como se citó en Weiss, 2012).

Ha quedado claro, por tanto, que la escuela es un espacio de vida juvenil que permite comprender procesos de transformación o afirmación de subjetividades, mediados por las relaciones con nosotros mismos, con los otros y con el conocimiento. Para comprender lo importante de todo eso, y con el ánimo de comprender el fenómeno del abandono anticipado de la escuela, es válido preguntarse: ¿qué tipo de subjetividad se está construyendo desde y a partir de la escuela y de la educación actual?, considerando que la educación transforma, formula y se trasciende a sí misma.

La Subjetividad de la Juventud

Para comprender un poco más sobre la importancia que tiene la noción de subjetividad en la presente investigación, toda vez que es considerada como una “categoría circunscrita (inmersa, envolvente)” en la configuración de la trayectoria educativa de los jóvenes, retomo a San Agustín de Hipona con las tres divisiones del tiempo y las tres fuerzas que impulsan al hombre durante su vida: Pasado-Memoria, Presente-Atención-Entendimiento y Futuro-Previsión-Voluntad, de tal modo que todo trayecto está dado por “lo que el hombre recuerda, lo que el hombre entiende, lo que el hombre hará” (Rosales, 2014, p. 1).

Para San Agustín, la potencia más importante es la “memoria”, porque sin ella no hay pensamiento, ni voluntad, por lo que en gran medida, la trayectoria educativa de los jóvenes responde a situaciones pasadas que guardan en su memoria (¿qué es lo que recuerdo?), las cuales interfieren en su presente educativo, donde “no sólo viven aventuras, sino también reflexionan, aprenden de sus experiencias” (Weiss, 2012, p. 144) que les permiten conocerse mejor (¿cómo entendiendo esto?), dando paso a nuevos caminos y proyectos (¿cómo actúo conforme a lo que entendí?).

Como es de entenderse, la noción de experiencia, entendida no por la transferencia de conocimientos de generaciones anteriores a los jóvenes, sino más bien como el conjunto de vivencias memorables durante la vida de cada persona, las cuales interioriza o apropia de manera positiva o negativa “tomando conciencia del mundo cultural e histórico en el que suceden y de la existencia como persona en la finitud de la vida” (Weiss, 2012, p. 241), juega un papel imprescindible en la comprensión de la trayectoria educativa de los jóvenes.

Para Gadamer (1998a) el conjunto de experiencias es “sobre todo, experiencias del Tú, es decir, de la convivencia con otros humanos; la experiencia es, por un lado, inseparable del mundo en que vivimos y de sus tradiciones culturales, a la vez que las vivencias siempre son personales” (p. 241), dado que el concepto de ‘experiencia’ implica la reflexión sobre los acontecimientos vividos (memoria) y sobre las alternativas de acción (futuro) en un momento determinado (presente) (Weiss, 2012).

Así, la trayectoria educativa de los jóvenes está expuesta a la subjetividad de cada uno de ellos (Martuccelli, 2007) y a su particular manera en la que han significado sus experiencias pasadas. Por lo que, si en casa recibieron una educación violenta, envuelta en gritos o agresiones, llegarán a la escuela con una experiencia previa negativa hacia la educación, lo cual hace *ipso facto* una predisposición también negativa de su proceso educativo presente y, por ende, no vislumbra con antojo la consecución de una larga y próspera trayectoria educativa, dentro o fuera, del espacio escolar.

Finalmente, es importante señalar que la configuración de la trayectoria educativa de un joven responde a las experiencias socializadoras que vive dentro de los diferentes ámbitos (la familia, la escuela, el trabajo) en los que se desenvuelve, adquiriendo diversas disposiciones lógicas de acción y formas de reflexividad (Lahire, 2004 como se citó en Weiss, 2012) mediante un proceso de apropiación de recursos identitarios, referencias compartidas y un aprendizaje de la experiencia (Hernández, 2007, como se citó en Weiss, 2012).

La trayectoria educativa de los jóvenes se construye en un doble proceso de socialización (interiorización de normas y valores) tomadas de las estructuras sociales, familia y escuela, y de la subjetivación (decisiones de acuerdo con la elaboración propia de las normas y valores), como resultado de un proceso intenso de convivencia con otros jóvenes (Weiss, 2012).

Propongo entender la trayectoria educativa de los jóvenes como un recorrido no previamente trazado, sino construido conforme a las experiencias y acontecimientos que dejan ciertos puntos de referencia, y a partir de estos se continúa el trayecto hacia una dirección, de acuerdo con el sentido (subjetividad) que el joven le otorgue.

CAPÍTULO 2. TRAYECTORIA ESCOLAR Y EDUCATIVA DESDE LA SUBJETIVIDAD DE LOS JÓVENES

Introducción

Los estudios sobre trayectoria escolar se ubican, principalmente, en el contexto de la educación superior, y están orientados a una generación de conocimiento que permita identificar a aquellos estudiantes que corran el riesgo de interrumpir sus estudios universitarios, así como conocer las causas que pueden influir en el rendimiento escolar (Bautista, 1996; Chain, 2000, 2007; Cú, Aragón, Alonzo y Hernández, 2010; Hernández, 2013 y Rodríguez, 1997).

En este capítulo se presenta el horizonte teórico a partir del cual se propone interpretar, describir y develar la trayectoria educativa de ocho jóvenes estudiantes de bachillerato que abandonaron anticipadamente la escuela secundaria y, posteriormente, se reincorporaron al nivel medio superior. El enfoque teórico muestra la necesidad de estudiar la trayectoria educativa desde los significados, donde las vivencias y experiencias conforman “superficies donde el sentido deja huellas” (Saur, 2006, p. 194). Esto exige, en palabras de Cruz (2015):

Alejarse de posturas [teóricas] que busquen explicaciones únicas y definitivas [al fenómeno del abandono escolar], por el contrario, instiga a la reflexión entre el plano de la abstracción teórica y la realidad [social del sujeto] en cuestión, con el propósito de producir un conocimiento que dé cuenta del escenario vinculado con la educación y contribuya a su interpretación (p. 19).

Este capítulo tiene como objetivo exponer las diversas nociones de la trayectoria escolar y educativa, puesto que han sido ampliamente estudiadas desde un enfoque cuantitativo²⁸ y cualitativo²⁹. Para el estudio del primer enfoque se han contemplado indicadores académicos, tales como el rendimiento escolar, la aprobación o reprobación, la

²⁸ Chain (2007); Fernández, Peña y Vera (2006); Gutiérrez, Granados y Landeros (2011).

²⁹ Bourdieu y Passeron (1981), Blanco (2014), Berger (2010), Cardozo (2012), Hernández (2013) y Hernán y Rópulo (2013).

eficiencia terminal y el abandono escolar. Y desde la perspectiva cualitativa se ha hecho énfasis en la incidencia de las condiciones de origen que han dado lugar a la desigualdad social y educativa en un sistema educativo basado en los méritos individuales, el cual no considera las diversas circunstancias de los estudiantes, a quienes se intenta transmitir, de manera sistematizada y lineal, los aprendizajes.

En la primera parte de este capítulo se aborda el estudio de la trayectoria educativa desde el ámbito escolar, mismo que considera la forma, el tipo de recorrido y el comportamiento que sigue el estudiante en su formación y proceso académico a partir de la relación establecida entre el estudiante y los diversos actores escolares: padres, alumnos, directivos y profesores (Cornejo y Redondo, 2001 y Pensado y Ortiz, 2013).

En la segunda parte se construye el concepto de trayectoria educativa, la cual involucra no sólo a la escuela, sino también otros ámbitos, como son la familia y la sociedad, donde el estudiante establece nexos —vínculos sociales y afectivos— que contribuyen en su formación multidimensional como persona³⁰.

En la tercera parte se señala el papel que tiene el *habitus* en la configuración particular de la trayectoria educativa del joven estudiante a partir de la interpretación de la realidad social que experimenta mediante los significados subjetivos que construye durante su proceso educativo, siendo la familia la estructura social que sirve como base para esta edificación.

En la cuarta parte de este capítulo se presenta la forma en la que se entiende, para esta investigación, el concepto de juventud o juventudes, puesto que es esencial para comprender e interpretar la manera en que los jóvenes estudiantes interiorizan las vivencias y experiencias durante su desarrollo formativo, mismas que se concretan en significados.

Finalmente, se explica la importancia de considerar los significados que realizan los jóvenes para el estudio y el análisis de las trayectorias educativas (Verón, 1987; Verón, 1995; como se citó en Saur, 2006), desde el conocimiento de la teoría hasta la interpretación de la realidad social de los jóvenes estudiantes, acorde a la forma, el tipo y el comportamiento que

³⁰ Para conocer el abordaje de este concepto para la presente investigación, refiérase a la nota al pie en la página 60 de este documento.

sigue el trayecto, en voluntad de darles voz a los que no han sido escuchados (Dominicé, de Gaulejac, Jobert y Pineau, 2000; como se citó en Baudouin, 2016, p. 409).

Conceptualización de la Trayectoria Escolar³¹

Así, investigadores como Ortiz (2003), Bautista (1996), Camarena y Gómez-Villanueva (1986) y Gutiérrez *et al.* (2011) señalan que una trayectoria escolar se conforma de “descripciones ricas en fórmulas estadísticas” que consideran indicadores educativos para su estudio, como son el ingreso, el egreso, la deserción, el rezago escolar, la aprobación, la reprobación, la repetición y la eficiencia terminal, entre otros (Ortiz, 2003, p. 46). Otros estudiosos como Blanco (2014), Bracho (2002), Rodrigo y Sánchez (2015), Ortiz (2016) y Solís (2012) abordan las condiciones de origen social y la desigualdad educativa como predictores de la trayectoria escolar.

Autores como Fernández *et al.* (2006) se aproximan al estudio de la trayectoria escolar en el nivel medio superior con el fin de obtener información relevante sobre el comportamiento académico de los estudiantes a nivel institucional, el cual les permita descifrar la trayectoria escolar rumbo a su formación universitaria, así como analizar el impacto del rendimiento escolar y la clase social sobre la continuidad de su trayectoria escolar (Bernardi y Cebolla, 2014). Lo anterior con el propósito de conocer las condiciones de victimización o *bullying* que los alumnos viven durante el recorrido escolar (Berger, 2010).

Sin embargo, existen posturas como las de Bourdieu y Passeron (1981), Greco (2015), Hernán y Rópulo (2013), Kaplan (2006), Montes y Sendón (2006) y Ortiz (2016) que consideran que los sentidos y las experiencias que van construyendo los alumnos durante su tránsito por la escuela parten de los condicionamientos sociales y de las subjetividades con las que son interpretados.

³¹ Este apartado está construido a partir de un artículo de la autora: Mendoza, J. (2017). Conceptualización de las “trayectorias escolares” como vectores. *Revista de Artes y Humanidades*, (6), pp. 59-72. N. del E.

Se puede definir la trayectoria escolar, de manera general, como el recorrido imprevisible que describe un individuo en su tránsito por diversos espacios que contribuyen a su proceso formativo mediante la apropiación de conocimientos y saberes, este recorrido es de carácter singular y biográfico.

Con el propósito de conocer las diferentes nociones de la trayectoria escolar se realizó una revisión teórica, encontrando una amplia y diversa conceptualización, tanto cuantitativa como cualitativa. A esta investigación interesan las que atienden un enfoque más cualitativo que considere, dentro de su definición, la edificación individual de la trayectoria que realiza cada joven a partir de una sucesión de estados observables en un tiempo y espacio determinado (Barrozo, 2016).

Se presentan, a continuación, diferentes nociones sobre trayectoria escolar. Éstas rescatan tanto la mirada interior como la exterior del sujeto observado a través de un observante, en este caso, la escuela; se organizan conforme a tres atributos que los autores destacan en la revisión conceptual: 1) el tipo de recorrido que realiza el estudiante (lineal o no lineal), 2) la forma (continua o discontinua), considerando el ritmo y velocidad que sigue el estudiante durante su trayecto; y 3) el comportamiento escolar relacionado con los logros y desempeños derivados del proceso de aprendizaje³².

Tipo de Recorrido

La trayectoria escolar es revisada por Gutiérrez *et al.* (2011), quienes la definen como “un proceso de recorrido académico de un grupo de estudiantes, a lo largo de un plan de estudios, tanto en términos administrativos (inscripción, boletas, constancias) como de los resultados y vivencias” (p. 7).

Cú *et al.* (2010) definen el concepto de trayectoria escolar “como una variable que refleja la evolución de los alumnos de acuerdo a los planes de estudio, así como el ritmo y velocidad con que éstos cursan sus asignaturas, su nivel aprobatorio o reprobatorio, así como las notas de cada una” (como se citó en Mendoza, 2017, p. 61). Dichos autores retoman a

³² Esta clasificación surge a partir de la revisión del estado de conocimiento acerca de las distintas nociones sobre “trayectoria escolar”, y debido a la amplitud y diversidad de este concepto, se organizan y se presentan de esta manera dentro del artículo académico de mi autoría, publicado en el Año 3, número 6, abril-septiembre 2017 de la Revista A&H. Disponible en: <https://upaep.mx/revistaayh>.

Muñiz (1997, como se citó en Cú *et al.*, 2010, p. 3), quien define la trayectoria en dos aspectos: “logros obtenidos y tipo de permanencia”.

Chain (1995, como se citó en Cú *et al.*, 2010, p. 3) se refiere a la permanencia “como continua o discontinua, donde la continuidad es la inscripción actualizada en el semestre correspondiente a su generación, mientras que la discontinuidad es el atraso en la inscripción de su cohorte” (como se citó en Mendoza, 2017, p. 61).

Hernández (2013) define la trayectoria escolar “como el recorrido que realiza una persona en su proceso de educación escolar” (p. 70); mientras que, Bautista (1996), se refiere a la historia de la educación institucional del sujeto, “siendo ésta, meramente de carácter individual, la cual inicia con su ingreso al nivel preescolar” (como se citó en Hernández, 2013, p. 70).

De esta manera, Hernández (2013) destaca la no linealidad ni homogeneidad de las trayectorias escolares, ya que éstas se encuentran definidas por las características biográficas de cada sujeto y por las condiciones del entorno que también supedita los tiempos y modos en los que este recorrido se realiza (p. 70).

De igual manera, aclara que la trayectoria escolar no es necesariamente continua, pues los ciclos de formación escolar pueden verse interrumpidos, ya que el hecho de que hayan permanecido más tiempo de lo señalado oficialmente, no significa que presenten una situación de rezago académico, puesto que muchos niños no se inscriben o se reinscriben a la escuela por razones laborales o familiares en los diversos contextos sociales (Hernández, 2013, como se citó en Mendoza, 2017, p. 62).

Blanco (2014) escribe sobre el logro educativo y los diversos factores que lo explican y, en particular, cómo las trayectorias están condicionadas tanto por el origen social como por un conjunto de instituciones, relaciones y eventos en el curso de vida. Un giro interesante en la forma en que dichos estudios son abordados es la perspectiva sobre la trayectoria escolar como un proceso no necesariamente lineal, fragmentado y, que no finaliza de manera irreversible, ya que los jóvenes pueden interrumpir temporalmente sus estudios sin que esto configure una situación de deserción definitiva (como se citó en Mendoza, 2017, p. 65).

A partir de esto, Blanco (2014) tipifica dos escenarios en caso de que el educando decida interrumpir sus estudios antes de finalizar el nivel medio superior: a) la no inscripción de un grado escolar luego de aprobar el grado previo (lo que deriva en un periodo mínimo de un año sin asistir a la escuela); y b) el abandono de un grado escolar previamente inscrito (lo que puede derivar en una re-inscripción al año siguiente o en una no re-inscripción). Por otra parte, “se considera como regreso a la escuela toda re-inscripción de algún grado educativo que siguiera un evento de no inscripción o abandono, independientemente de su duración posterior” (p. 480).

La principal conclusión de Blanco con respecto a la salida de la escuela es que no corresponde a un evento definitivo, dado que las decisiones de interrupción no responden a los mismos motivos en todo momento de la trayectoria escolar. De esta forma, la decisión de retomar la escuela podría estar influida por el grado educativo alcanzado antes de salir, pues la probabilidad de regresar para aquellos individuos que salieron una vez finalizado el nivel para el cual se inscribieron es mayor en comparación con los individuos cuya salida se dio de manera previa.

Siguiendo a Blanco (2014), es importante

distinguir entre las interrupciones que ocurren inmediatamente después de finalizar un nivel (inter-nivel) y las que tienen lugar antes de terminado dicho nivel (intra-nivel), [dado que] la probabilidad de retomar la escuela disminuye cuanto más tardía es la salida, tanto en términos de edad como en relación con el grado de avance educativo (p. 490).

Blanco (2014) concluye, con la importancia de diseñar políticas que apoyen abiertamente a los jóvenes, tanto a fomentar su retorno a la escuela como para una vez que han tomado esta decisión, tener la posibilidad de ofrecer un acompañamiento a fin de que continúen estudiando (Mendoza, 2017, p. 66).

Otra autora que realiza estudios semejantes y aborda las trayectorias educativas (y no escolares) desde un enfoque psicosocial es Greco (2015), “cuyo trabajo consiste en investigar las intervenciones sobre las trayectorias educativas de los equipos de orientación escolar en dos universidades de Argentina, con el objetivo de sostenerlas y potenciarlas desde un enfoque contextualista en psicología educacional” (Mendoza, 2017, p. 66).

Para Greco (2015),

las transformaciones contemporáneas deben considerar que la interrupción de una trayectoria educativa refiere menos a la supuesta incapacidad individual y más a la dificultad para quebrar la homogeneización escolar y diversificar esas trayectorias dando respuesta a cada sujeto, así como al colectivo institucional (p. 153).

A partir de esta premisa, la trayectoria educativa deja de ser considerada como un camino ideal que solo algunos transitan a partir de unas condiciones favorables individuales, familiares, económicas y sociales, y “pasa a ser considerada como una trayectoria de vida anudada, entrelazada, al recorrido por instituciones educativas que habilitan la apropiación sistemática de conocimientos y saberes” (Greco, 2015, p. 154). (Mendoza, 2017, p. 66).

Greco (2015) entiende que, en la actualidad, la interrupción, el detenimiento o el abandono de una trayectoria educativa no es causada linealmente por una supuesta incapacidad personal o los cambios de una historia de vida en particular, sino por la dificultad de las instituciones para romper con la homogeneización y diversificar esas trayectorias necesarias, ancladas en cada niño, adolescente o adulto, dando respuesta a cada sujeto, a partir de su reconocimiento efectivo (Mendoza, 2017, p. 66).

En consecuencia, Greco (2015) define las trayectorias desde una perspectiva institucional como “recorridos que los sujetos realizan inscriptos en marcos institucionales, se producen porque un conjunto de gestos, de procesos, de organizaciones de tiempos y espacios, palabras y pensamientos en conjunto, tienen lugar” (p. 155).

Para Alliud (2001), las trayectorias escolares de los alumnos son “el recorrido que ellos realizan una vez que accedieron a la escuela y puede concebirse en términos de ritmo y/o de calidad del trayecto realizado” (como se citó en Hernán y Rópulo, 2013, p. 6).

En conjunto, se puede decir que la trayectoria escolar es el recorrido de carácter individual que realiza cada estudiante de acuerdo con su comportamiento, a partir de su ingreso al sistema educativo, el cual responde a la influencia que ejercen múltiples factores personales, escolares y sociales, haciéndola no lineal ni homogénea y, no precisamente, continua.

Por su Forma

Kaplan (2006) descarta la idea de que las trayectorias escolares sean como “los caminos que recorren los alumnos a través del sistema educativo”, y mucho menos que sean “homogéneos, lineales y predecibles en todos sus aspectos” (p. 39). Desmiente que para determinadas posiciones de salida de los estudiantes correspondan ciertos puntos de llegada, convirtiendo a las trayectorias en impredecibles, puesto que éstas dependerán de los condicionamientos sociales y de las subjetividades que se construyen respecto a la escuela.

Terigi (2007) estudia las trayectorias escolares y las distingue entre trayectorias teóricas y trayectorias reales (p. 2). Las trayectorias teóricas “expresan itinerarios en el sistema educativo que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Mendoza, 2017, p. 67), de acuerdo con tres rasgos relevantes del sistema educativo para la estructuración de dichas trayectorias: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículo y la anualización de los grados de instrucción. Mientras que, las trayectorias reales se refieren a lo que pasa en las escuelas “y ello puede ser analizado a partir de las estadísticas educativas como así también a partir de investigaciones que privilegien metodologías como las historias de vida y las entrevistas” (Hernán y Rópulo, 2013, p. 8).

“La relación entre trayectorias teóricas y trayectorias reales permite hacer referencia a las trayectorias escolares encauzadas y no encauzadas” (Hernán y Rópulo, 2013, p. 8). Las trayectorias escolares no encauzadas, de acuerdo con Terigi (2007), son las que rompen con la linealidad, puesto que reconocen que los modos de transitar la escolarización, por parte de los sujetos, son heterogéneos, variables y contingentes.

Para el estudio de trayectorias reales, Terigi (2007) sugiere analizar los siguientes fenómenos:

- a) Las transiciones educativas.
- b) El proceso de selección que se produce principalmente en los años superiores del nivel medio por experiencias de fracaso (repitencia, abandonos temporales, reingresos fallidos, abandono definitivo).

- c) La permanencia en el sistema educativo, pero con sobre edad.
- d) Las relaciones de baja intensidad con la escuela (alumnos que se encuentran inscritos y no realizan ninguna actividad propuesta por el docente o la institución).
- e) Los bajos logros de aprendizaje.

Otro rasgo del estudio de trayectorias escolares es que éste puede realizarse de dos maneras, de acuerdo con Fernández *et al.* (2006): longitudinal y longitudinal transversal.

El primero se refiere al estudio de una cohorte desde su ingreso por primera vez al ciclo escolar y toma en cuenta los procesos de ingreso, aprobación-reprobación, rezago, deserción y egreso. Mientras que los de carácter longitudinal transversal, se realizan a través de un corte en el trayecto de la vida académica de los integrantes que conforman la cohorte (p. 25).

Por su Comportamiento

Con respecto al comportamiento escolar, Cuevas (2001) define trayectoria escolar como el conjunto de factores psicológicos y sociológicos (cualitativos), y datos precisos (cuantitativos) que afectan y dan cuenta del comportamiento escolar de los estudiantes durante su estancia en la institución (como se citó en Fernández *et al.*, 2006, p. 25).

Por otra parte, Rodríguez (1997) refiere la trayectoria escolar como “la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes con características comunes (cohorte) durante su estancia educativa, desde el ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y los requisitos académicos-administrativos que define el plan de estudios” (como se citó en Fernández *et al.*, 2006, p. 25).

Según Gutiérrez *et al.* (2011), el término de trayectoria escolar está estrechamente vinculado con la eficiencia terminal, la tasa de egreso, la permanencia, la reprobación, la deserción y el rezago, conformando un complejo conjunto de factores que intervienen en el comportamiento académico estudiantil, incluido el rendimiento (p. 6), “dado que los bajos o altos índices de estos indicadores, según sea el caso, inciden de manera importante en la decisión de continuar o interrumpir los estudios” (Mendoza, 2017, p. 64).

Cardozo (2012) propone considerar a las trayectorias en toda su extensión en lugar de concentrarse exclusivamente en el estudio de los eventos puntuales. La interrupción de los estudios puede ser revertida en cualquier momento, ya que un conjunto importante de las trayectorias supone un comportamiento no lineal caracterizado por las diversas etapas de afiliación difusa o intermitente en el sistema educativo o en el mercado laboral.

Al mismo tiempo, Cardozo (2012) propone examinar

el nivel de influencia que representan las trayectorias previas en la desvinculación escolar, teniendo dos opciones: 1) El nivel que cursaba el joven cuando se desvinculó, ya que a mayor nivel educativo cursado es mayor la probabilidad de retorno al sistema educativo formal; 2) La forma en la que se efectuó dicha interrupción (abandono intra-anual o no inscripción del ciclo lectivo), ya que los que efectivizan la desvinculación a través de la decisión de no matricularse son más difíciles de revertir que las que se derivan de un evento intra-anual (p. 119).

La evidencia que surge de estudiosos de Uruguay indica que las probabilidades de revertir una primera interrupción de los estudios se juegan, básicamente, en el primer año, ya que es altamente probable la reinserción de un joven que se mantiene dos años consecutivos fuera del sistema educativo, además, la salida de la escuela se debe considerar como desafiliación académica. Y, por último, una vez realizada la separación del vínculo escolar, el hecho de trabajar o no hacerlo no incide en la posibilidad de una reinserción, es decir “el trabajo expulsa, pero no inhibe el retorno al sistema educativo” (Cardozo, 2012, p. 123).

Del trabajo de investigación realizado por Martínez (2007) se retoma la evidencia empírica de que existe una fuerte relación entre clase social de los estudiantes y su trayectoria escolar, tanto en los países desarrollados como en los en que están en vías de desarrollo (como se citó en Rodrigo y Sánchez, 2015, p. 3).

Es importante destacar el abordaje del concepto de trayectoria escolar desde la sociología de la educación, donde existen dos enfoques, los cuales son: a) las teorías de la reproducción social y b) las teorías de elección racional (Rodrigo y Sánchez, 2015, p. 3).

Las teorías de la reproducción social de acuerdo con Bourdieu y Passeron (2001) consideran que el sistema escolar no es realmente meritocrático, debido a que no contribuye de igual manera al logro académico de los estudiantes; puesto que no

reduce la desigualdad social entre los estudiantes, sino más bien la transforma en trayectorias escolares desiguales, pero totalmente legítimas por un sistema escolar aparentemente meritocrático (como se citó en Rodrigo y Sánchez, 2015, p. 3).

Por otro lado, “las teorías de la elección racional afirman que la trayectoria escolar está determinada por un análisis de costo–beneficio que realiza cada estudiante a partir de su posición social” (Boudon, 1983; y Breen y Goldthorpe, 2000, como se citaron en Rodrigo y Sánchez, 2015, p. 3). Por lo que las diferentes trayectorias escolares se explican por los recursos con lo que cuenta cada clase social y sus diferentes costos de oportunidad.

Mucho se ha hablado sobre la incidencia de las clases sociales en los logros educativos de los jóvenes. La clase social en la que nace y crece pareciera una especie de marca de agua para un estudiante durante sus primeros seis años escolares y, en caso de concluir su educación primaria sin ninguna interrupción, pareciera ser una especie de presagio para la continuidad de la educación secundaria (Ortiz, 2016).

Sin embargo, se deben tomar en cuenta diversas cuestiones académicas junto con la situación socioeconómica del joven, aspectos que actúan como detonantes para la decisión que tome sobre continuar o interrumpir sus estudios. Así que, si bien no se puede mejorar o revertir la condición de origen, sí se puede contribuir desde el aspecto educativo, académico o escolar para mantener la continuidad de su trayectoria escolar (Ortiz, 2016).

Trayectoria: ¿Educativa o Escolar?

Hasta ahora los términos de trayectoria escolar o trayectoria educativa han sido tratados de forma indistinta, es decir, como sinónimos. Sin embargo, es pertinente distinguir una de otra para comprender mejor el papel que juegan las experiencias de los estudiantes en su proceso formativo, específicamente en dos contextos: a) la familia y b) la escuela. Ambas son consideradas dentro del proceso educativo de cualquier persona, puesto que la familia es la primera estructura social que desempeña un papel educativo en el individuo (Bolívar, 2006). Bolívar (2006) considera que “la familia es un vehículo mediador en la relación del niño con el entorno, jugando un papel clave que incidirá en el desarrollo personal y social” (p. 121).

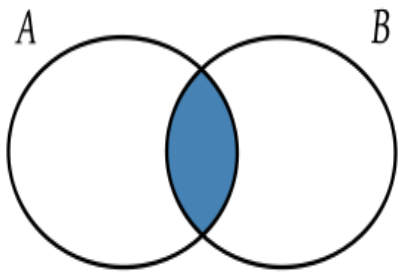


Figura 4.
Diagrama de Venn.

Por lo anterior, es en la familia donde sucumbe la primera socialización, donde el individuo aprende ciertos “criterios, actitudes y valores, claridad y constancia en las normas, autocontrol, sentido de responsabilidad, motivación por el estudio, trabajo y esfuerzo personal, equilibrio emocional, desarrollo social, creciente autonomía”, entre otros (Bolívar, 2006, p. 121).

Posteriormente, se encuentra la escuela como estructura social creada para la “transmisión de los conocimientos, la formación de habilidades y la adquisición de valores democráticos” mediante la socialización (Mateos, 2008, p. 286) a partir de las “correlaciones” y las “interrelaciones” (Bernard, 2016).

Por lo que se considera trayectoria educativa al recorrido entrecruzado y enlazado (Greco, 2015) con las experiencias formativas del individuo durante su paso por diversas instituciones, incluyendo a la familia, donde aprehende conocimientos, saberes, normas y criterios valorales que contribuyen a su desarrollo personal, cultural, económico y social mediante la socialización (Figura 3). La trayectoria educativa se convierte entonces en un “espacio educativo ampliado” (Bolívar, 2006, p. 121), donde se intersecan, por un lado, la apropiación de aprendizajes que los jóvenes han construido dentro de su contexto familiar y, por otro lado, los aprendizajes propios de la escuela enmarcados por diferentes dimensiones sociales, como la relación entre amigos, profesores, el proceso de enseñanza–aprendizaje, el ambiente, el contexto escolar, entre otros.

Como se puede apreciar en la Figura 3, ambas trayectorias —la escolar (A) y la educativa (B)— “son arreglos independientes de la experiencia escolar” (Greco y Toscano, 2014, p. 5), donde cada una de ellas se asocia a la otra formando un espacio común donde convergen los elementos que el individuo ha interiorizado a partir de cada una de ellas, es decir, en ambas trayectorias se construyen significados que determinan de forma específica y singular el comportamiento escolar de los jóvenes.

Estudiar la trayectoria educativa precisa considerar la interconexión de significados y experiencias educativas que el individuo ha interiorizado dentro y fuera de la escuela. La trayectoria educativa debe atender a las necesidades particulares de los alumnos en los distintos momentos de su vida; en cuanto a itinerarios personalizados, la atención de las necesidades educativas, sociales y subjetivas (Del Castillo, 2015) debe hacerse biográfica, particular y heterogénea.

Las trayectorias educativas colocan en el centro la voz del estudiante, haciéndolo protagonista de su propio proceso educativo, no sólo considerando lo que pasa en la escuela, sino recuperando todo del bagaje social, cultural, económico y familiar que influye en la forma en la que éste se apropia de su propio aprendizaje durante su tránsito por diversas instituciones educativas. Al mismo tiempo, lo conduce a un proceso de concientización o empoderamiento (Baudouin, 2016) para la toma de decisiones que lo lleve a obtener un menor grado de dependencia junto con una mayor autonomía que lo coloque como sujeto activo en su educación y en su vida (Del Castillo, 2015).

De acuerdo con Terigi (2007), hablar de trayectorias educativas implica pensar en un individuo capaz de construir un trayecto formativo que responda a sus necesidades de vida, aún si esto implica hacer un espacio, o una pausa, en la continuación de dicho trayecto si así lo considera pertinente, lo que se puede plantear como trayectorias accidentadas o entrecruzadas.

Ampliar el concepto de trayectoria escolar a trayectoria educativa permite considerar al alumno como sujeto que construye una subjetividad de acuerdo con la etapa del ciclo vital que se encuentre transitando (Del Castillo, 2015), más allá de plantearla únicamente en términos de “logros obtenidos” y del tipo de permanencia en la institución educativa, como lo refiere Muñiz (1997, como se citó en Cú *et al*, 2010, p. 2), así como una serie de indicadores académicos que no logran dar cuenta del proceso de interiorización de cada estudiante con respecto a su aprendizaje y a su socialización.

Para el estudio de las trayectorias es necesario considerar a quienes las configuran y, por lo tanto, las transitan, pues ellos son quienes se ven envueltos en un tipo de torbellino, en el que, en muchas ocasiones, se encuentran como contraposición las estructuras sociales con las propias; puesto que la trayectoria también implica tomar en cuenta “la temporalidad de

las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas” (Montes, 2006, p. 382), y no únicamente la mirada desde las instituciones hacia los sujetos estudiantiles, haciendo una especie de juicio *a priori*.

En este marco, Montes (2006) argumenta que no es posible encontrar trayectorias lineales predecibles, puesto que éstas están “permeadas por una dinámica de fragmentación social, cultural y educativa que delinea un conjunto de recorridos impregnados de heterogeneidad, de novedad y de estrategias diversas que dificultan —si no imposibilitan— perfiles cerrados y bien delimitados” (p. 383).

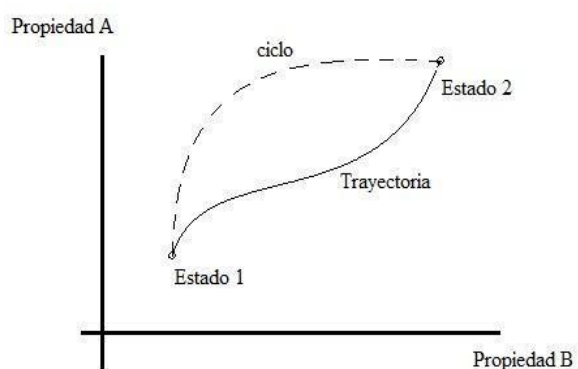
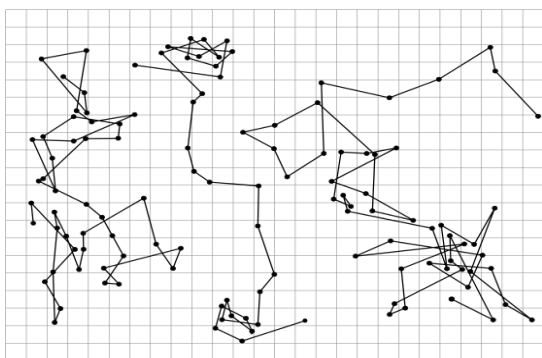


Figura 5.
Gráfico.

Es claro que el concepto de trayectoria escolar debe diferenciarse sobre el de trayectoria educativa; el primero alude al recorrido y comportamiento del sujeto dentro de centros educativos, vinculado estrechamente por el rendimiento escolar, el ritmo y velocidad con que se cursan las asignaturas, aprobación–reprobación, deserción, eficiencia terminal, entre otros

elementos que intervienen en el comportamiento académico estudiantil (Chaín, Bautista, Cruz, Martínez y Jácome, 2001; Cú *et al.*, 2010; Gutiérrez *et al.*, 2011); y el segundo hace referencia a un recorrido más amplio que realiza el individuo, formando diversos estadios (figura 5), al permanecer indeterminadamente dentro de diversas instituciones educativas —formales e informales— donde se incluye a la familia, que le proporcionan una formación y una experiencia educativa.



La trayectoria educativa está configurada por un sujeto inmerso dentro de un proceso, en este caso el educativo, donde experimenta ciertas transformaciones mediante una serie de cambios o ajustes en su conformación educacional, los cuales son únicos, irrepetibles, no lineales, heterogéneos, y en ocasiones caóticos, simulando lo que se conoce como “trayectoria errática” en el movimiento browniano, por lo que se podría denominar trayectoria educativa *browniana* (figura 6).

Una forma de estudiar la trayectoria educativa es identificando la influencia que tienen las estructuras objetivas, específicamente la escuela, en el devenir de los sujetos, como puede ser en la decisión de abandonar la escuela como resultado de las significaciones construidas alrededor de ésta, lo que permite reflexionar, describir, analizar y comprender la dinámica global acerca de la historia del educando en relación con las instituciones educativas.

La presente investigación estudia las trayectorias educativas a partir de la construcción subjetiva de los jóvenes con rezago educativo, se propone realizar la investigación mediante la deconstrucción de los significados acerca de la escuela que estos estudiantes han elaborado, y, con ello, posibilitar la interpretación de acuerdo con la realidad social que perciben.

La Trayectoria Educativa y el Habitus

Con este propósito, se recupera la perspectiva de Bourdieu (1986) sobre la noción de *trayectoria* como el “producto del entrecruzamiento de una decisión del sujeto [...] y lo objetivo de una presión social en su camino” (como se citó en Kornblit, 2004, p. 20). A cada trayectoria corresponde una “serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1997, como se citó en Kornblit, p. 20). Similar a lo que se plantea en párrafos anteriores, donde se explica la intersección (entrecruzamiento) de la trayectoria escolar y la trayectoria educativa con las experiencias formativas del estudiante,

siendo este espacio común resultado de la decisión del sujeto influenciado por todo lo que se encuentra a su alrededor, es ahí donde surgen los significados como producto de lo que Bourdieu (1981) considera el *habitus*.

Bourdieu y Passeron (1981) distinguen el establecimiento del *habitus* como primario y secundario: el primero corresponde a la acción pedagógica que la familia ejerce sobre los sujetos “en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes”; y el segundo legitima y promueve la interiorización de la estratificación de clases, en este caso la escuela (p. 19).

Tanto el *habitus* primario como el secundario son producto “de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse, después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar, por lo tanto, en la práctica de los principios de la arbitrariedad interiorizados” (Bourdieu, 1981, p. 27); por lo que actúan como una “bisagra” entre lo socialmente instituido y la “historia encarnada en los cuerpos, en forma de disposiciones duraderas” (Bourdieu, 1990, como se citó en Ávila, 2002, p. 15).

Bajo este enfoque, se considera a la escuela como parte de una estructura socialmente instituida, misma que es capaz de influir en las decisiones del estudiante mediante las experiencias que ha ido interiorizando a lo largo de su recorrido por esta institución educativa; ya que “el *habitus* tiene un origen social porque no es otra cosa que la incorporación de lo social en el cuerpo” (Ávila, 2002, p. 15). Bourdieu (1990) aclara que:

El principio de la acción histórica... no reside en la conciencia ni en las cosas, sino en la relación entre dos estados de lo social, es decir, entre la historia objetivada en las cosas, en forma de instituciones, y la historia encarnada en los cuerpos, en forma de disposiciones duraderas que yo llamo *habitus*. El cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo. Y la incorporación de lo social que realiza el aprendizaje es el fundamento de la presencia en el mundo social (como se citó en Ávila, 2002, p. 15).

Esta relación entre dos estados es la que existe entre el joven estudiante y la escuela, donde el educando es visto como un “cuerpo socializado”, resultado del proceso de in-

corporación de lo social en el cuerpo, bajo la acción de la escuela vista como producto, productora y reproductora de prácticas sociales que pueden permanecer aún después de haber concluido su labor pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1981).

Según Bourdieu, la subjetividad de la trayectoria individual se forma en el *habitus* en relación con la posición social. Esto como resultado de la “[in]adecuación entre las estructuras objetivas y las realidades subjetivas” (Montes, 2006, p. 389), donde se considera un desajuste entre las posiciones sociales y las experiencias de los actores o formación de identidades sociales y subjetivas.

Por lo tanto, es importante conocer, entender y comprender la interpretación que los estudiantes otorgan a los acontecimientos y prácticas que tienen lugar en la escuela con el fin de identificar dónde, cómo y por qué suceden esos desajustes entre lo que realmente ocurre, o dicen que ocurre, en la escuela y cómo percibe el estudiante su realidad social.

Desde la perspectiva de Durkheim (2003), los hechos sociales son externos al sujeto, puesto que éste nace dentro una sociedad ya establecida y organizada (estructura), y a la vez son coercitivos, puesto que imponen al individuo una determinada manera de actuar inducida por las leyes, reglas o deberes morales, por lo que el sujeto no se mueve libremente dentro de la sociedad. El sujeto tiene la creencia de que es libre y toma sus propias decisiones, sin embargo, están influidas por el contexto social.

De acuerdo con la tesis de Durkheim y Mauss (1963) existen dos tipos de estructuras: las objetivas y las mentales, donde el conjunto de estructuras y divisiones sociales (condiciones) se convierten en categorías de percepción y apreciación (disposiciones) por medio de la interiorización.

Se puede decir que existe una relación homóloga entre ellas, gestada por medio del sistema escolar y las prácticas de enseñanza, las cuales producen o construyen esta relación estructural igualitaria, donde las condiciones objetivas (estructurales) confeccionan las decisiones y posiciones (mentales) del actor (Ávila, 2002).

Según Bourdieu y Passeron (1970), “el sujeto queda amarrado a la estructura, pero ésta, a su vez, queda suspendida del sujeto” (como se citó en Ávila, 2002, p. 13), es decir, las estructuras influyen sobre el sujeto, pero no son totalmente determinantes ni coercitivas, más

bien su influencia está determinada por el conjunto de percepciones y apreciaciones (significados) interiorizadas mediante una práctica social: la educación (Ávila, 2002).

Según Bourdieu, no se puede estudiar únicamente un solo extremo de esta relación dicotómica entre estructuras objetivas y su interiorización, pues quedaría incompleto, más bien es “la continuación lógica del estudio riguroso” de las estructuras objetivas la “que se completa con el estudio de los procesos de construcción del orden simbólico” (Ávila, 2002, p. 14).

Por lo que el papel del *habitus* en la configuración de la trayectoria educativa radica en reconocer la incidencia de las estructuras objetivas, en este caso la escuela, en las acciones que el estudiante realiza concernientemente a su formación dentro y fuera de ella, lo que refiere Bourdieu (1979, como se citó en Montes, 2006) como el binomio estructura–acción:

[...] Los individuos no se desplazan al azar en el espacio social [...] A un volumen determinado de capital heredado corresponde *un haz de trayectorias* más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes [...] y el paso de una trayectoria a otra depende a menudo de acontecimientos colectivos [...] o individuales [...]. De ello se desprende que la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes, no siendo igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida (pp. 383-384).

Lo que explica la no homogeneidad y la no linealidad de las trayectorias educativas, dado que corresponde a un haz de acontecimientos colectivos vividos, experimentados y, por lo tanto, interiorizados de manera individual por cada estudiante, mismo que construye determinados significados formando parte de la subjetividad del alumno hacia la imagen o representación que éste elabore sobre ella.

Dicha imagen es de carácter único, biográfico y determinante para esclarecer la forma en la que el estudiante interactúa con otras estructuras objetivas fuera de la escuela, puesto que ya ha engendrado en su interior ciertas formas de pensar, de actuar y de sentir en relación con los significados construidos.

Tal como lo menciona Baudouin (2016): “considerar la trayectoria educativa de una persona supone considerar seriamente el testimonio que es capaz de aportar y luego instituirlo como agente participante de la investigación” (p. 413). Por tal motivo, resulta de interés para

el presente trabajo recuperar los significados de los jóvenes que han tenido la necesidad de abandonar la escuela secundaria.

La Configuración de la Trayectoria Educativa a partir de los Significados³³

Greco (2015) argumenta que “la interrupción, el detenimiento o el abandono de una trayectoria educativa no es causada linealmente por una supuesta incapacidad personal” (p. 154) o por los altibajos en la historia de vida, o por las condiciones de origen, sino por la dificultad de las instituciones para reconocer la diversidad de trayectorias de cada individuo, romper con la homogenización y considerar el proceso de interiorización efectivo de cada persona.

Para Schütz³⁴ (1932), el significado se encuentra en la relación de los sujetos con los objetos y conlleva a considerar las vivencias propias y ajenas (como se citó en Hernández y Galindo, 2007). Por eso, para él, “el significado es intersubjetivo; es decir, se construye considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana” (como se citó en Hernández y Galindo, 2007, p. 234).

Schütz (1932) distingue entre dos tipos de significados: objetivos y subjetivos. “El significado subjetivo se refiere a los procesos constituyentes que ocurren en la conciencia de la persona que produjo lo que es objetivamente significativo”, es decir, corresponde a la construcción mental que el sujeto hace de la realidad. Mientras que, el significado objetivo se refiere a contextos amplios de significados que existen en la cultura y que son compartidos socialmente (como se citó en Hernández y Galindo, 2007, p. 232). (Mendoza y Cruz, 2020, p. 215).

Por lo anterior, se puede decir que el significado que el joven construye de la escuela está determinado por múltiples dimensiones que subyacen a su alrededor, tales como el ambiente escolar, la relación entre profesores y amigos, el desempeño escolar, las estrategias

³³ Este apartado está construido a partir de un artículo de la autora: Mendoza, J. y Cruz, O.P. (2020). Lxs jóvenes en la escuela secundaria. Un estudio desde los significados. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, (9), pp. 210-233. N. del E.

³⁴ En la presente investigación, Schütz constituye el referente teórico acerca de la subjetividad de los sujetos mediante las experiencias y la construcción de significados. La fenomenología es la referencia para problematizar el objeto de estudio.

de aprendizaje y de enseñanza, la motivación escolar, entre otras más, que interioriza de forma individual.

De acuerdo con Schütz, las vivencias son interpretadas por el sujeto de manera subjetiva, y cada persona interpreta la realidad conforme a lo que ha ido interiorizando y construyendo de acuerdo con los conocimientos y experiencias previas; de modo que actúa con base en esta interpretación. Según Schütz (1932, pp. 80-81;105-106), no existe una única interpretación para una misma experiencia, puesto que ésta varía de acuerdo con la tipificación de significaciones que el sujeto posea en su “aquí” y “ahora”, y de las cuales decida hacer uso según la situación por la que esté atravesando.

Para Schütz (1932), recordemos, la experiencia inmediata es inaccesible al sujeto. “Por ser de carácter subjetivo, el significado al que el actor apunta con su acción es distinto al significado que otros le dan a su acción” (p. 129). Bajo estos términos, se estudian las trayectorias educativas de jóvenes que han abandonado la escuela con el objetivo de conocer, entender y comprender cómo construyen su realidad educativa, misma que parte de sus experiencias formativas, las cuales tienen lugar, principalmente, en el contexto escolar.

Derivado de lo anterior, se considera el estudio de la trayectoria educativa a partir de los significados de los educandos, puesto que permite identificar aspectos importantes dentro de su vida escolar, como son: “su integración socioeducativa, su éxito escolar, sus relaciones con los iguales o su propia identidad personal” (Mateos, 2008, p. 286). De acuerdo con Mateos (2008):

[...] indagar sobre el significado que tiene para el estudiante su experiencia escolar supone adentrarnos no sólo en el terreno de lo que está aconteciendo desde estos escenarios sino también en la dimensión subjetiva desde la que los actores educativos dan sentido a la realidad social (p. 286).

Según Mateos (2008), “la imagen que los estudiantes guardan en su memoria sobre la institución escolar es resultado de las experiencias significativas positivas o negativas que éstos han vivido durante su estancia en la misma” (como se citó en Mendoza y Cruz, 2020,

p. 216). Asimismo, esta concepción se construye de forma compartida sobre el sentido y el significado de la escuela.

A causa de lo anterior, la trayectoria educativa debe ser vista como un constructo social compartido, pues a lo largo de ésta se tejen significados y experiencias relacionadas con el papel que juega la escuela como institución social, o bien, como una “microsociedad” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 256). Allí “se establecen las primeras relaciones de amistad; diversas maneras de organización y normatividad, así como la convivencia con un diverso grupo de personas y personalidades con diferentes maneras de pensamiento y creencias” (Mateos, 2008, como se citó en Mendoza y Cruz, 2020, p. 216)), que forman una determinada representación en las personas que las experimentan, y ésta dependerá de la posición desde donde la miren.

Es por ello que la trayectoria educativa de los jóvenes con antecedentes de abandono escolar no es la misma desde el punto de vista de los actores escolares, como son: los profesores, los tutores, los directores, los compañeros y los padres de familia, quienes los observan desde su realidad, puesto que viven de acuerdo con sus intereses, necesidades, expectativas o momentos biográficos (Mateos, 2008).

Mateos (2008) señala que “no debemos olvidar que la manera según la cual el estudiante entienda y perciba su vida escolar va a condicionar [...] su integración socioeducativa, su éxito escolar, sus relaciones con los iguales o su propia identidad personal” (p. 286).

Uno de los posibles motivos por los cuales los alumnos llegan a desertar de la escuela es porque, con frecuencia, sus expectativas, intereses y necesidades no corresponden con las que percibe la institución escolar (Mateos, 2008). Ésta, en consecuencia, realiza acciones o estrategias remediales que de todas formas no logran empatar con las necesidades demandadas por los estudiantes. Es por ello que los jóvenes que se encuentran con rezago no logran sentirse atendidos o acompañados en su trayecto formativo; por lo que deciden abandonar la escuela.

En consecuencia, López, Marqués y Martínez (1985) señalan que uno de los motivos que acompañan al fracaso escolar, a la dificultad comunicativa en la relación educativa o a

la desadaptación escolar de los estudiantes, puede ser causada por la imagen que ellos tienen de la escuela, incluyendo al profesorado, a los compañeros, a sí mismos y al ambiente o clima escolar (como se citó en Mateos, 2008).

De lo anterior, se obtienen tres dimensiones para estudiar la trayectoria escolar a partir de los significados que los estudiantes han ido construyendo en relación con la escuela durante su recorrido, de acuerdo con las características de la biografía de cada sujeto y las condiciones de su entorno escolar (Hernández, 2013), las cuales son:

- 1) **La imagen de la escuela** como institución social creada para la transmisión y generación de conocimientos, la formación de habilidades y la adquisición de valores democráticos (Mateos, 2008).
- 2) **El papel de los profesores** en tres criterios: a) la relación entre alumno-docente, es decir: su trato con los escolares debe mostrarse justo, amistoso e interesante; b) su práctica docente: que propicie el orden o la disciplina, así como la participación activa del grupo; y c) el proceso de enseñanza: el abordaje de temas bien definidos y específicos explicados para que se entiendan lo mejor posible, mostrando disponibilidad para ayudar (Nash, 1978; como se citó en Mateos, 2008, p. 291).
- 3) **Un ambiente escolar** que facilite las relaciones personales con respeto, aceptación y comprensión (Jackson, 1992).

Estas tres dimensiones deben ser contempladas para el estudio de las trayectorias educativas con el propósito de obtener una categorización de los significados de los alumnos que permita identificar, describir, analizar y comprender las ideas que la misma escuela, como productora y reproductora de prácticas sociales, está generando en los alumnos mediante un proceso de interiorización, donde el sistema educativo no es capaz de responder a su misma incidencia.

De manera que se crea un bucle retroactivo o de retroalimentación, como diría Morin (2007): “los individuos humanos producen la sociedad en y por sus interacciones, pero la sociedad [...] produce la humanidad de estos individuos al aportarles el lenguaje y la cultura”

(p. 100). Lo interesante es descubrir qué es lo que la escuela les está “aportando” a los estudiantes desde su subjetividad, cómo están recibiendo los acontecimientos escolares y qué experiencias les genera para que decidan abandonar la escuela.

Según Galeana (1997), el abandono escolar “no es un hecho que se concreta en la vida de un estudiante por sorpresa. Existen fenómenos insuficientemente atendidos dentro del aula y en el medio escolar que presagian y permiten pronosticar con algún grado de certeza su aparición” (como se citó en Núñez, 2005, p. 59), por lo que existen situaciones en las que la escuela tiene cierto índice de maniobra para atenderlas antes de causar el abandono total (Galeana, 1997; Schmelkes, 1998; como se citaron en Núñez, 2005, p. 60).

En definitiva, el concepto de trayectoria educativa resulta mucho más amplio y complejo, pues toma en cuenta las intersubjetividades de los estudiantes que los acompañan, a lo largo del proceso formativo, dentro y fuera de la escuela. Implica considerar la contraposición que existe entre las estructuras objetivas, como la escuela, la cultura, la familia y la sociedad; y las subjetivas, es decir, las experiencias y significaciones que los rigen en su tránsito por la educación, mismas que se ven reflejadas en la configuración de un recorrido heterogéneo, múltiple, particular, obstaculizado y condicionado por las posiciones sociales.

Por lo anterior, se propone considerar la trayectoria educativa y la trayectoria escolar no como cosas distintas, sino como mutuamente incluyentes, siendo la educativa la que contiene a la escolar, puesto que es de carácter más amplio y considera el aprendizaje dentro y fuera de las instituciones educativas, dado que no sólo se circunscriben al quehacer escolar, sino a los diversos contextos y ambientes en donde el individuo enriquece su constitución familiar, social y cultural.

En esta investigación se entiende la trayectoria escolar como parte inseparable de la trayectoria educativa, y viceversa, dado que para su estudio se consideran criterios como la permanencia, la relación entre profesores y compañeros y el ambiente escolar, que aluden al

espacio físico de la escuela, así como las experiencias vividas dentro y fuera de la escuela que los expusieron a sufrir una condición de abandono.

Así pues, esta concepción de la trayectoria escolar como parte de la educativa amplía la posibilidad de estudiarlas, de manera que se puedan identificar y comprender, desde el punto de vista de los estudiantes, los significantes construidos en el devenir educativo, considerando las experiencias educativas individuales con el fin de ser revisadas y reformuladas permanentemente, dando respuesta a la problemática del abandono escolar de una manera más puntual y apegada a las demandas educativas de los alumnos.

Vale la pena decir que la construcción de la trayectoria educativa responde a una “vida anudada, entrelazada, al recorrido [...] por instituciones educativas” —contemplando también a la familia— donde se apropian conocimientos y saberes (Greco, 2015). Asimismo, no es homogénea, pues responde a la interiorización que cada individuo va construyendo, de la misma manera, no tiene una forma específica, es decir, es amorfa, y en su recorrido puede existir avance o detención, ser continua o discontinua, puede parecer que ‘finaliza’ en un cierto momento, especialmente cuando ocurren sucesos de abandono escolar; y sin embargo, esta “huida” sigue formando parte de la trayectoria, es finita, a veces ordenada, otras confusa, como todo proceso en donde el ser humano se encuentra inmerso (Greco, 2015, p. 158).

Entre Juventud y Juventudes³⁵

Para comprender las experiencias y los significados de los jóvenes es necesario considerar que esto dependerá mucho de la época y la cultura en que se encuentren inmersos. El concepto de juventud que se tenía en décadas pasadas, como los *hippies*, los *punks*, los *darkequetos*, no responden a las mismas características de ahora con los *millennials*, los *ninins*, los *hipsters*, entre otros; debido a que el concepto de jóvenes o juventud se va construyendo de acuerdo a la época.

La juventud es un constructo social y cultural derivado de los cambios sociales y culturales que se van presentando constantemente y, de acuerdo con las características de la

³⁵ Este apartado está construido a partir de un artículo de la autora: Mendoza, J. y Cruz, O.P. (2020). Lxs jóvenes en la escuela secundaria. Un estudio desde los significados. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, (9), pp. 210-233. N. del E.

época que definen lo que es ser-joven, es la manera de cómo los sujetos van construyendo la subjetividad y la identidad social (Castro, 2007). Se entiende como construcción social a la noción que permite “ver al sujeto como activo y capaz de transformar, deconstruir y construir las explicaciones que existen sobre él o ella y sobre el mundo” (Alpízar y Bernal, 2003, p. 106). Bourdieu (2000) declara que “la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos” (como se citó en Dávila, 2004, p. 86). Bajo estos términos, Alpízar y Bernal (2003) mencionan que:

La juventud ha sido «entendida» y «explicada» desde diferentes posturas que implican determinados discursos y prácticas, que son producidos y reproducidos por diversas instituciones como el Estado, la Iglesia, la familia, los medios de comunicación, la academia, entre otros (p. 106).

A continuación, se presentan algunas aproximaciones teóricas del concepto sociológico de juventud, como un elemento en medio de un “campo de lucha simbólica” (Alpízar y Bernal, 2003, p. 106) en la que es difícil elaborar una única noción validada por las diferentes perspectivas conforme a la diversidad de disciplinas sociales.

Enfoque Sociocultural de Juventud

La noción de juventud como una construcción social, tiene sus fundamentos en la existencia de diversos elementos culturales que varían a lo largo del tiempo, de una cultura a otra, de una sociedad a otra, incluso de un grupo a otro, no es posible establecer un único concepto, dado que este responde al dinamismo de la época, de la cultura, del contexto social y generacional (Mendoza y Cruz, 2020, p. 213).

Al respecto, Gall (2004) señala que:

La identidad no es estática; es un constructo social fluctuante relacionado con la territorialidad, los grupos sociales, el origen étnico o la clase social, entre otros; se construye y recrea según las narrativas compartidas que hacen los individuos de sí mismos y de los otros, en contextos culturales particulares (como se citó en Carbajal, 2016, p. 62).

Así, Sandoval (2014) señala que la juventud es concebida: a) como una categoría etaria, sociodemográfica; b) como etapa de maduración —área sexual, afectiva, social,

intelectual y físico-motora—; y c) como subcultura (como se citó en Dávila, 2004, p. 90). De acuerdo con Mørch (1996):

La investigación histórica reciente [...] muestra que la juventud emerge como resultado de los cambios sociales propios del capitalismo temprano. [...] Sin embargo, el principal obstáculo para definir los problemas de juventud es que el problema se encuentra fuera de ella; en los cambios sociales y en el desarrollo de relaciones sociales específicas (p. 80).

Desde el enfoque sociológico, la juventud es “el resultado de tensiones y presiones que vienen del contexto social, fundamentalmente en lo relacionado con el proceso de socialización que lleva a cabo el sujeto y la adquisición de roles sociales” (Dávila, 2004, p. 89). Para Reguillo (2000),

la juventud como hoy la conocemos es propiamente una invención de la posguerra, en el sentido del surgimiento de un nuevo orden internacional que conformaba una geografía política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores (como se citó en Dávila, 2004, p. 90).

Guillén (1985) considera al joven como alguien que no tiene la capacidad de autodeterminación y por lo tanto se convierte en objeto-sujeto del aprendizaje y la formación necesaria para lograr su adaptación a la vida productiva y social (como se citó en Mendoza, 2011).

Para Margulis (2001), la juventud es un significante complejo que considera la edad, la diferenciación social, la inserción en la familia y la cultura grupal. Menciona que no hay juventud, sino juventudes; puesto que “se trata de una condición históricamente construida y determinada, cuya caracterización depende de diferentes variables, siendo las más notorias la diferenciación social, el género y la generación” (p. 42). Así que,

no existe una única juventud: en la ciudad moderna las juventudes son múltiples, variando en relación con características de clase, el lugar donde viven y la generación a que pertenecen y, además, la diversidad, el pluralismo, el estallido cultural de los últimos años se manifiestan privilegiadamente entre los jóvenes que ofrecen un

panorama sumamente variado y móvil que abarca sus comportamientos, referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad (Margulis, 2001, p. 42).

Hablar de juventud refiere a una condición donde subyacen potencialidades, aspiraciones, requisitos, modalidades éticas y estéticas, y lenguajes (Margulis, 2001). El ser-joven no tiene un significado universal, puesto que un joven de la ciudad no tiene la misma significación que un joven del campo, como tampoco los que se desarrollan en sectores marginados y otros en ambientes económicos más privilegiados. Tampoco es un don “que se pierde con el tiempo, sino una condición social con cualidades específicas que se manifiestan de diferentes maneras según las características históricas sociales de cada individuo” (Brito, 1996, como se citó en Dávila, 2004, p. 92).

Como bien lo menciona Brito (2002, como se citó en Dávila, 2004), el joven, como sujeto social, es heterogéneo, diverso, múltiple y variable; por ello, requiere de explicaciones múltiples y diversas, es decir, la juventud no remite a algo unívoco, sino diverso (Ávila y Cruz, 2006, como se citaron en Dávila, 2004).

Según Reguillo (2000), la juventud como categoría contempla dos aspectos: lo juvenil y lo cotidiano.

Lo juvenil nos remite al proceso psicosocial de construcción de la identidad y lo cotidiano al contexto de relaciones y prácticas sociales en las cuales dicho proceso se realiza, tomando en cuenta los factores ecológicos, culturales y socioeconómicos, mientras que lo cotidiano radica sustancialmente en ampliar la visión sobre el actor, incorporando la variable sociocultural a la demográfica, psicológica o a categorizaciones estructurales (p. 45).

Han contribuido a la construcción de dicha categoría, incluyendo, obviamente, la variable “vida cotidiana” que define la vivencia y experiencia del periodo juvenil. Esto con el fin de no quedar atrapados en los análisis sobre juventud que presentan, de un lado, al sujeto sin estructura y, del otro, a estructuras sin sujeto. Reguillo (2003) advierte que “la juventud es un ‘estado’, no una etapa de transición, ni un proceso de metamorfosis” (p. 106), sino un proceso complejo que abarca la identificación del sujeto a nivel personal, generacional y social, así como el reconocimiento a sí mismo observándose e identificando características propias (identidad individual). Además, requiere también del reconocimiento

de sí mismo por medio de los otros con características idealizadas y que se ubican en la misma etapa de vida (identidad generacional) (Dávila, 2004).

Sin embargo, autores como Margulis y Urresti (1998) mencionan que la juventud no sólo se refiere a un estado o a una etapa de vida, sino que además representa un producto con un determinado valor simbólico que se caracteriza por tener ciertos atributos, sobre todo estéticos que le dan una mayor significancia.

Para continuar con esta analogía, se puede decir que el concepto de juventud es un producto social construido en el entramado histórico y cultural, que también tiene que ver con la edad (facticidad), en el que resulta posible llegar a comprender la incorporación de códigos, lenguajes, destrezas y formas de percibir y de apreciar, clasificar y distinguir (Margulis y Urresti, 1998); es decir, de significar los acontecimientos y experiencias vividas a partir del proceso de socialización, incluyendo la escuela como centro formador. En palabras de Margulis y Urresti (1998):

Ser joven, por lo tanto, no depende sólo de la edad como característica biológica, como condición del cuerpo. Tampoco depende solamente del sector social al que se pertenece, [...] a una condición de privilegio. Hay que considerar también [...] la circunstancia cultural que emana de ser socializado con códigos diferentes, de incorporar nuevos modos de percibir y de apreciar, de ser competente en nuevos hábitos y destrezas, elementos que distancian a los recién llegados del mundo de las generaciones más antiguas (p. 3).

Y es que la juventud tiene que ver con nuevos modos de pensar, de actuar, de vivir y de experimentar, donde no existen los fracasos o las certezas, más bien, éstas se van construyendo a partir de las consecuencias de las decisiones tomadas, sin miedos, partiendo de la sensación de invulnerabilidad que les brinda la edad, condicionada por la contemporaneidad y la convivencia con los miembros adultos de la familia —padres, abuelos, tíos, primos, hermanos mayores— ratificando cotidianamente el rol social del joven por la mirada de otros (Margulis y Urresti, 1998).

El concepto de juventud como constructo social está íntimamente asociado a la evolución histórica y cultural, pues, citando a Gadamer (Gracia, 2017): “somos hijos de nuestro tiempo y de nuestra cultura” (p. 268), lo que permite considerar la influencia de las

estructuras sociales que menciona Bourdieu (1981) en la forma en la que el individuo interioriza, principalmente durante la juventud, experiencias o acontecimientos de los cuales se desprenden decisiones que van configurando su trayectoria, puesto que “no es posible deshistorizar dichas estructuras de la experiencia temporal de los sujetos que las portan y realizan” (Margulis y Urresti, 1998, p. 7).

De acuerdo con Margulis y Urresti (1998), las estructuras sociales se van constituyendo en el plano de la temporalidad con tradiciones que se seleccionan, olvidando aspectos y remarcando otros, generando una disputa entre generaciones, lo que puede ser una causa del abandono escolar, dado que la escuela no se está configurando conforme a las nuevas características de los jóvenes que asisten a ella.

La juventud no es sólo un signo, pues existen diferentes modalidades del ser-joven de acuerdo con la edad, la generación, la clase social, el marco institucional, social, cultural y de género, y es de acuerdo con todo lo anterior que se realiza el proceso de interiorización de las experiencias; que alude a la subjetividad del sujeto, puesto que, ante un mismo hecho, se hacen diferentes interpretaciones, otorgándole un significado diferente a un mismo hecho.

CAPÍTULO 3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE JÓVENES CON REZAGO³⁶

Creo que tenía como un ocho de promedio, y la [escuela] dejé, porque mi mamá comenzó a tener problemas económicos, entonces como soy su hijo mayor le dije que yo la iba a ayudar (Abel, 18 años, abril 2019).

Introducción

El problema de la desigualdad económica y social ha existido y seguirá existiendo hasta el fin de los tiempos. Según datos del Consejo de Evaluación del Desarrollo Social de la Ciudad de México (Evalúa), basándose en el Método de Medición Integrada de la Pobreza (MMIP), existen 90 millones de personas en situación de pobreza, a diferencia del CONEVAL, que

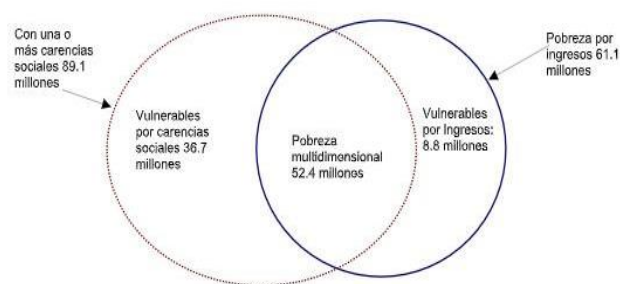


Figura 7.
Diagrama de Venn

reconoce únicamente a 52.4 millones de mexicanos en pobreza multidimensional (Damián, 2019). Esto debido a que el “CONEVAL excluye a quienes no cumplen con la doble condición de tener, por un lado, pobreza por ingreso y, por otro, al menos una carencia en los indicadores de privación (salud,

educación, calidad de la vivienda, servicios de la vivienda y seguridad social). Es decir, utiliza el principio de intersección de los conjuntos” (Damián, 2019).

Como se observa en la figura 7, “si CONEVAL utilizara el principio de unión de los conjuntos, identificaría a 97.9 millones de personas en pobreza, lo cual resulta de sumar las personas identificadas con pobreza multidimensional (52.4 millones), las vulnerables por carencias sociales (36.7 millones) y las vulnerables por ingreso (8.8 millones)” (Damián, 2019).

³⁶ Este capítulo está realizado con alusiones al artículo de la autora: Mendoza, J. y Cruz, O.P. (2020). Lxs jóvenes en la escuela secundaria. Un estudio desde los significados. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, (9), pp. 210-233. N. del E.

Walzer (1993) plantea el tema de la justicia como un conjunto de esferas correlacionadas en función de la igualdad, tal como se muestra en la gráfica 1, donde las carencias sociales, como establece el CONEVAL, entorno a la educación, la salud, la seguridad social, la vivienda, los servicios de la vivienda y los bienes durables, están bajo una visión democrática y pluralista. Por tanto, la justicia consiste en impedir que las desigualdades que existen en una esfera social, por ejemplo, la salud, perjudique a aquellas que se encuentran en otra esfera, por ejemplo, la educación; por lo que las desigualdades educativas deben ser independientes de las carencias observadas en otros rubros, y viceversa (citado por Bolívar, 2005).

Sin embargo, esto no sucede en la realidad. Los jóvenes estudiantes enfrentan situaciones económicas difíciles derivadas de las necesidades familiares, escolares y propias de la edad, por ejemplo, la compra de materiales para la escuela. Las razones más frecuentes del abandono escolar son la reprobación de asignaturas —matemáticas e inglés³⁷ entre las más frecuentes— y los factores económicos.

Era como que muy complicado [trabajar y estudiar] porque yo ganaba \$100, \$120 pesos al día, \$110 pesos al día, pues yo me tenía que comprar tenis, me tenía que comprar ropa, me tenía que comprar el material de la escuela, me pagaba yo mis pasajes, cuando mi abuela necesitaba dinero para tal que [cualquier cosa], para hacer más material (Yareth, 18 años).

Ortega (2018) estima que cada año más de seiscientos mil jóvenes abandonan el bachillerato,). las cifras colocan a México como uno de los países con las tasas de deserción más altas de Latinoamérica (citado por Poy, 2018), lo que representa el 15.5% en cuanto a tasa de deserción, según Miranda (2018) En el primer grado, más de una cuarta parte de la población estudiantil abandona sus estudios (INEE, 2017a).

³⁷ De acuerdo con los resultados encontrados en esta investigación, derivados de las narrativas de ocho jóvenes en situación de rezago educativo.

El objetivo central del presente capítulo es mostrar el contexto general y particular que enmarca este trabajo de investigación, el rezago educativo, que surge como consecuencia de un proceso acumulado y progresivo de desenganche y desvinculación con la escuela (Rumberger, 2001) reflejado en el ausentismo escolar esporádico y posteriormente prolongado hasta llegar a ser definitivo.

En la primera parte de este capítulo se revisan brevemente los orígenes de la educación media superior en México y el establecimiento de los diversos subsistemas que existen actualmente, como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), entre otros. Hasta llegar a la puesta en marcha de la Reforma Integral de Educación Media Superior en 2008.

En la segunda parte del capítulo se aborda el origen y las cifras de rezago educativo desde un enfoque multidimensional, donde el estado, la escuela, la familia y el mismo estudiante participan activamente en la construcción social del atraso escolar, puesto que no es una condición con la que hayan nacido los jóvenes estudiantes, más bien es el resultado del cumplimiento de la función de las instituciones sociales, las cuales hacen posible “que afloren o se agudicen dichas desigualdades” (Duru-Bellat, 2002; citado por Bolívar, 2005, p. 43).

En la tercera y última parte se describe, de manera general, el desarrollo y función que tuvo el Programa Especial de Certificación en el nivel secundaria, contexto específico donde se llevó a cabo la presente investigación. Asimismo, se realiza una breve presentación de las modalidades del nivel medio superior (diseñadas para el Bachillerato General Estatal, el Bachillerato Digital y el Centro Escolar) donde se realizó el trabajo de campo.

Vale la pena mencionar que la postura que se asume en esta investigación, con respecto a la situación del abandono escolar y rezago educativo, se basa en la afirmación de Schütz (1932), la cual establece que

las acciones realizadas por el sujeto llevan un significado subjetivo que consiste en una autointerpretación de la vivencia en la que interpretan una vivencia; recordemos que la experiencia inmediata es inaccesible al sujeto. Por ser de carácter subjetivo, el significado al que el actor apunta con su acción es distinto al significado que otros le dan a su acción (p. 129).

Por lo que, para la escuela, las ausencias constantes parecen irrelevantes o no justificadas; sin embargo, para el joven estudiante existe uno o más motivos que lo está orillando a desengancharse de la escuela. El personal escolar debería realizar acciones inmediatas de manera previa al abandono, como son la tutoría, el diálogo o, simplemente, el acercamiento al joven a través de la escucha.

Orígenes de la Educación Media Superior en México

Es durante la década de los setenta que la educación media superior³⁸ tiene un gran realce, como resultado del impulso que tuvo en décadas anteriores la educación primaria y secundaria. Aunado a ello, ante el crecimiento de la población que contaba con la educación básica y el fenómeno de la masificación de la educación superior, era no sólo necesario, sino primordial atender el nivel que se encuentra en medio de ellas, denominada educación media superior (EMS).

Durante la administración de Luis Echeverría Álvarez (1970–1976) se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) incorporado a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Colegio de Bachilleres como un organismo descentralizado del Estado, los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) a cargo de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), adscrita a la Secretaría de Educación Pública (SEP), los Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETA) y los Institutos Tecnológicos Agropecuarios y Pesqueros (Álvarez,

³⁸ La creación de la educación media superior –bachillerato y preparatoria- se da a conocer el 1867 mediante la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito con el inicio de la Escuela Nacional Preparatoria que comienza sus labores en febrero de 1868. “Su plan de estudios mostraba claramente la influencia de las ideas positivistas, ya que hacía énfasis en las ciencias y se agrupaba en varias secciones: abogados, médicos, farmacéuticos, agricultores, veterinarios, arquitectos y las ingenierías” (Neyra, 2010, p.65).

1994), que ofrecían una nueva modalidad: el bachillerato bivalente, conformado por un plan y programa de estudios que incluyeron la formación básica, propedéutica y de capacitación para el trabajo, además del área paraescolar, con una duración total de tres años (SEMS, 2013).

Más tarde, en 1978, se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), con el propósito principal de atender a los adultos que habían interrumpido sus estudios de bachillerato y que deseaban cursar una carrera técnica que les permitiera integrarse al campo laboral. Es hasta 1997 cuando adopta la modalidad de bachillerato bivalente, vigente hasta la fecha (Neyra, 2010).

Como resultado de los cambios políticos y económicos en los siguientes años³⁹, el nivel medio superior sufre cambios administrativos sustanciales, así como una reforma curricular, con la intención de responder a las demandas económicas y políticas emitidas por los organismos internacionales, como el Banco Mundial. Ante estos cambios, se decide adoptar el modelo curricular de la Educación Basada en Competencias (EBC)⁴⁰.

Una segunda reforma educativa tiene lugar en 2008, mediante el Acuerdo 442 emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que plantea la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) “con la finalidad de mejorar los aprendizajes, modernizar el bachillerato general y administrar la diversidad de planes y programas de estudio entre los distintos subsistemas que configuran la educación media superior” (Miranda, 2018, p. 2).

³⁹ Entre los que se encuentran la fuerte crisis económica de 1982, la firma del TLC en 1994 y llegada de la modernización educativa

⁴⁰ El programa de EBC establece que las instituciones educativas se orienten hacia la formación polivalente y la adquisición de saberes múltiples y habilidades certificadas (competencias) que combinen aspectos técnicos, afectivos, teóricos y éticos en el proceso de aprendizaje (Neyra, 2010).

Con el fin de dar continuidad y certeza a los cambios educativos, en 2012 se decreta la obligatoriedad de la educación media superior, indicando el deber del Estado “de ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiera concluido la educación básica” (Miranda, 2018, p. 2). A partir de ese año, la educación obligatoria se conforma por los niveles de primaria, secundaria y bachillerato.

Lo anterior lleva a considerar a la EMS como condición indispensable para entrar al mercado laboral, lo que obliga al Estado a ampliar los espacios geográficos, a acortar las distancias entre las instituciones y la población y, sobre todo, a responder a las necesidades de una educación media superior ampliamente diversificada. Ello llevó a implementar el uso de las tecnologías para virtualizar la educación y así llegar a aquellas personas que, por ciertas circunstancias, no pueden acceder de manera presencial a una escuela.

Actualmente, la EMS es fundamental, pues orienta las trayectorias y destinos de los jóvenes mexicanos (Villa-Lever, 2014). Por lo que es necesario atender, prioritariamente, este nivel educativo para reforzarlo, puesto que no sólo es necesario incluir a todos los jóvenes con secundaria terminada, sino establecer mecanismos desde el Estado y estrategias desde las escuelas y las aulas para garantizar que todo aquel que se inscriba logre concluirla.

Diferentes Miradas del Rezago Educativo

Dentro de las políticas públicas⁴¹ se utiliza frecuentemente el término rezago educativo para referirse a todas las clases de abandono de los estudios, o a la falta de conclusión de los mismos, en los tiempos establecidos de un determinando nivel educativo, más no debe definirse con este término a todos los tipos de alejamiento de la escuela, ni todos los abandonos deben ser tratados de la misma manera. Sin embargo, aunque no existe una forma única de concebir al rezago educativo, puede considerarse que existe en tanto que refiere a una condición de atraso (Torres y Tenti, 2000).

⁴¹ Definidas como “un curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir con las finalidades que el Estado se va fijando” (Flores-Crespo, 2008, p. 16).

Para la Secretaría de Educación Pública (SEP) el término rezago se aplica tanto para denotar la falta de acceso a la escuela como la deserción y la no terminación del ciclo primario, manifestado en los índices de analfabetismo y eficiencia terminal, y concentrado sobre todo entre las poblaciones rurales e indígenas (Torres y Tenti, 2000).

Según el Muñoz y Suárez (1995), el rezago educativo se refiere a la condición de atraso en la que se encuentran las personas que no tienen el nivel educativo que se considera básico (primaria y secundaria) en una época determinada. Distingue dos formas de medir el rezago educativo, de acuerdo con el tipo de subpoblación:

- 1) la que aún está en edad de cursar la educación básica en el sistema escolarizado y que, aunque no haya concluido este nivel, todavía tiene alta probabilidad de hacerlo, y
- 2) la población cuya edad es mayor que la anterior.

Si se considera que la educación básica es la primaria:

- La población de 6 a 14 años está en edad de cursar la enseñanza básica, dentro del sistema escolarizado. De esa manera, aún si no cuentan con la primaria completa, estos individuos no se consideran dentro del rezago, siempre y cuando asistan a la escuela; el no hacerlo cuando todavía no han concluido la primaria, los lleva a ser clasificados como rezagados.
- La población de 15 años y más que no cuenta con la primaria completa está en condición de rezago, asista o no a la escuela (IIEG, 2011).

En México se define el rezago escolar como la cantidad y proporción de individuos que no completaron la educación básica obligatoria, es decir, los niveles primaria y secundaria. La categoría se integra por tres grandes segmentos: analfabetas, personas sin la primaria terminada e individuos sin secundaria completa. Este conjunto integra, asimismo, a los niños mayores de tres años que están fuera de la escuela (Rodríguez, 2013).

El Consejo Nacional de Evaluación de Política de Desarrollo Social (CONEVAL), y de acuerdo con la Norma de Escolaridad Obligatoria del Estado Mexicano (NEOEM), establece que la población con “carencia por rezago educativo” es aquella que cumpla alguno de los siguientes criterios:

- 1) Tiene de tres a quince años, no cuenta con la educación básica obligatoria y no asiste a un centro de educación formal.
- 2) Nació antes de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria vigente en el momento en que debía haberla cursado (primaria completa).
- 3) Nació a partir de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria (secundaria completa).

En México se utiliza el término rezago educativo para englobar al número de personas con distintas situaciones académicas, como el ingreso tardío, la reprobación, la repetición, las bajas temporales, la extra edad, entre otras (Bringas, Flores, Santoyo y Millán, 2010), que muestran cierto atraso educativo. También, este vocablo forma parte de las políticas educativas como un indicador de las trayectorias escolares y la condición que guarda la población de un país en materia educativa.

Así pues, el concepto de rezago educativo ha tenido diversos enfoques durante los últimos sexenios, haciendo énfasis en el nivel educativo que, en ese momento, se considera primordial, de acuerdo con los propósitos y fines de la política educativa nacional, la cual debe responder a los requerimientos de la política global, dictada por los diversos y múltiples organismos internacionales.

Rezago Educativo en Cifras

A pesar de los esfuerzos realizados por el estado mediante la puesta en marcha de diferentes programas compensatorios, el índice de rezago educativo presenta un incremento en el número de personas de 15 años o más que no cuentan con la secundaria completa, siendo en el 2000 de 5.6%, mientras que en el año 2015 ascendió a 18.6%; es decir, en quince años aumentó 13.3%, lo que corresponde a 16 millones 113 mil 774 personas que no cuentan con la secundaria completa (INEA, 2015).

En el nivel medio superior, tres de cada diez jóvenes de entre 15 y 17 años no estudian., cerca del 30% de los que ingresan no logran terminar en el tiempo esperado y una gran parte de quienes sí logran concluirla lo hacen con muchas deficiencias académicas (Backhoff, 2018).

Según el informe de Miranda (2018), para el ciclo escolar 2015-2016, la tasa de abandono escolar ascendió a 15.5%, lo que representa que setecientos mil jóvenes salieron del sistema educativo. El menor índice de abandono, por modelo educativo, ocurrió en los bachilleratos generales (13.3%), seguido por los bachilleratos tecnológicos (15.8%), siendo los profesionales técnicos quienes presentaron el mayor nivel (24.3%); y, por sostenimiento, los bachilleratos privados aumentaron considerablemente su nivel (18.7%), mientras que, con el menor índice de abandono se encontró el bachillerato de universidades autónomas (12.2%).

De continuar con este paso, en 2023, el índice de la población mexicana con rezago educativo será del 30.3%, es decir, cerca de 29 millones 718 mil 676 personas, de los cuales 4.6 serán analfabetas, 8.0 sin primaria terminada y 17.7 sin concluir la secundaria (Bringas, *et al.*, 2010), por lo que resultaría útil cambiar las estrategias de abatimiento masivo a otras que atiendan, de manera más contextual, las dimensiones que llevan a los jóvenes a abandonar la escuela.

Si bien, como menciona Miranda (2018), las causas asociadas al abandono escolar en la educación media superior (EMS) son diversas y cada una tiene una naturaleza distinta, entre las principales se encuentran las institucionales o escolares, mismas que son de interés para la presente investigación y que, de acuerdo con Miranda (2018), se dividen en dos grupos:

las intersistémicas, que aluden a “la oferta educativa, la desigualdad en la calidad de los servicios educativos y los mecanismos de acceso, asociados a la asignación de plantel, modalidad y turno...”⁴²; y el de las razones intrasistémicas que impactan en el bajo desempeño académico debido a factores asociados a “prácticas pedagógicas inadecuadas, formación docente limitada y condiciones laborales precarias, infraestructura y equipamiento insuficiente, incompatibilidad entre la cultura juvenil

⁴² Citas recuperadas del INE (2017^a), p. 196.

y escolar, currículo poco pertinente, gestión escolar deficiente, y participación limitada de padres y estudiantes en la escuela” (p. 196).

Blanco (2014a) consideran la interrupción de los estudios como un evento que implica un corte en la continuidad de la trayectoria educativa, misma que no resulta únicamente de la operación de características individuales, sino del producto de la interacción entre estas características y un sistema educativo que puede ser más o menos “expulsor” (p. 44). “Cuando yo quise entrar a tercero [de secundaria] pues igual faltaba y me dijeron pues que ya no tenía caso que siguiera estudiando, porque otra vez iba a volver a reprobar” (Kenia, 18 años).

Por esta razón, la presente investigación trata de interpretar la trayectoria educativa de jóvenes de 15 años o más que se encontraban en condición de rezago educativo. Se toman como base de la investigación sus experiencias y significados, considerando las condiciones sociales y los recursos disponibles de la escuela, la relación con los profesores, las prácticas de enseñanza, la convivencia, el clima y el contexto escolar (Rumberger, 2001), así como el sector institucional y las medidas específicas dirigidas a los alumnos “en riesgo” (Blanco, 2014a, p. 44).

Resulta importante conocer qué papel juega la escuela cuando un joven toma la decisión de abandonarla, pues es ahí donde se convive y se muestra el capital cultural de todos los actores educativos que la conforman, teniendo experiencias y construyendo significados diferentes para una misma situación. Por lo que se pretende conocer cómo se construye la trayectoria educativa de los jóvenes estudiantes mediante la realidad social que viven y han vivido a lo largo de su recorrido escolar.

Existen diversas causas de desigualdad educativa. La estratificación en las trayectorias educativas, que a su vez se divide en estratificación vertical y estratificación horizontal, es una de ellas. La primera se refiere al tránsito entre un grado y otro, lo que normalmente atiende el centro educativo por medio de los sistemas de control escolar que permiten llevar una estadística general. Mientras que, la segunda expresa las desigualdades en términos del tipo de institución o escuela al que asisten los niños y jóvenes con niveles de escolaridad similares.

Ciertos rasgos de la estratificación horizontal se encuentran institucionalizados y se expresan mediante distinciones formales. Ejemplo de ello es la división entre los sectores público y privado, entre el bachillerato y el profesional técnico de la educación media superior, entre turnos matutino y vespertino en las escuelas públicas de nivel básico, y entre instituciones públicas de distinto prestigio en la educación media superior y educación superior (Blanco, 2014a).

De acuerdo con la Encuesta Intercensal del INEGI (INEA, 2015), la población analfabeta suma 4 millones 749 mil 057 personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir, es decir, el 5.5% de la población; el 10.9% de la población mayor de 15 años no cuenta con la primaria completa, es decir, 9 millones 468 mil 441 personas; y, por último, el 18.6% de la población mayor de 15 años no cuenta con la secundaria completa, lo cual asciende a 16 millones 113 mil 774 personas. Sumando lo anterior, el 35% de la población en el país se encuentra en alguna condición de rezago educativo, es decir, son cerca de 30 millones 331 mil 245 personas mayores de 15 años las que no cuentan con la educación obligatoria completa (INEA, 2015).

Tabla 2.

Población de 15 años y más en situación de rezago educativo. Encuesta Intercensal 2015

Población total	5,78 millones
Población en condición de rezago educativo	1,9 millones
Población de 15 años y más	3,924,146
La población estimada sin secundaria de 15 años y más	924,061
Población estimada de 15 a 39 años en el estado de Puebla	2,372,790
La población estimada sin secundaria de 15 años a 39 años	559,340

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta Intercensal 2015, INEGI.

El rezago educativo en México no se detiene, al contrario, cada año se incrementa lo equivalente a un millón de alumnos de 6 a 17 años que abandonan la escuela —o la escuela los abandona a ellos— en un ciclo escolar con 200 días de clases, es decir, 5 mil alumnos se van cada día. Lo anterior podría ejemplificarse con cerca de 33 mil salones vacíos cada año, y si cada salón mide diez metros cuadrados, significa que forman un camino aproximado de 330 kilómetros (Colegio de México, 2014).

Puebla ocupa el sexto lugar a nivel nacional en materia de rezago total, por debajo de Veracruz y por encima de Guanajuato, con el quinto y séptimo lugar, respectivamente (INEA, 2015). Según la última encuesta oficial del INEGI (2015), la población de 15 años o más sin secundaria asciende a 956 mil 061 personas, es decir, el 15.98% de la población total del estado no cuenta con la educación obligatoria completa, lo cual representa un reto para el combate contra la pobreza en el país.

Resulta difícil que el mismo sistema educativo logre captar las consecuencias de esta estratificación horizontal, y más aún si es el mismo que la produce, no así para los estudiantes, quienes han vivido estas situaciones durante su recorrido escolar.

Para Greco (2015), el deterioro de una trayectoria educativa no es causada linealmente por una supuesta incapacidad personal o por los cambios de una historia de vida en particular, sino por la dificultad, por parte de las instituciones, de romper con la homogeneización y diversificar esas trayectorias necesarias, ancladas en cada niño, adolescente o adulto, dando respuesta a cada sujeto a partir de su reconocimiento efectivo.

Es necesario un cambio de paradigma para dejar de suponer que el problema de la desafiliación escolar se debe a incapacidades personales, intelectuales y de conducta, a factores socioeconómicos o condiciones de origen. El presente trabajo de investigación aborda el estudio de la trayectoria educativa considerando el papel que juega la escuela y todos sus actores, puesto que el abandono escolar no es un hecho que se concreta en la vida de un estudiante por sorpresa, existen fenómenos insuficientemente atendidos dentro del aula y en el medio escolar que presagian y permiten pronosticar con algún grado de certeza su aparición, situaciones en las que la escuela tiene cierto índice de maniobra para atenderlas antes de causar el abandono total (Galeana, 1997; citado por Núñez, 2005).

Contexto de la Investigación

Atendiendo a la necesidad de disminuir la desigualdad educativa en el estado, la Secretaría de Educación Pública propuso dentro del Programa Sectorial de Educación 2011-2017 lo siguiente:

1. Convocar a los representantes de las instituciones públicas y privadas de la entidad que puedan aportar sus experiencias y recursos para el desarrollo del programa con la finalidad de reducir el índice de analfabetismo en la entidad.
2. Iniciar un ambicioso programa de alfabetización para personas de 15 a 59 años con la concurrencia de Universidades de prestigio mediante un Modelo que ha probado su éxito en otras entidades.
3. Detonar la participación de los agentes involucrados en los procesos de alfabetización y post alfabetización para promover la universalización de la educación básica.

Derivado de estas tres acciones, la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, junto con la Secretaría de Desarrollo Social Estatal, priorizan las acciones para combatir las carencias sociales, específicamente el rezago social⁴³.

Con la intención de mejorar significativamente los indicadores educativos bajo los criterios que establece el CONEVAL para ubicar a la entidad en un lugar menor con respecto a las mediciones anteriores, se llevó a cabo una estrategia de certificación orientada a la población de 15 años o más que no cuente con la secundaria completa, misma que, años más adelante, serviría como modelo a nivel nacional. La estrategia se llevó a cabo con el objetivo de disminuir el rezago educativo con base en el Apartado 3 de los criterios establecidos por la Norma de Escolaridad Obligatoria del Estado Mexicano (NEOEM), acorde con la medición de los índices de pobreza 2014 en el estado de Puebla realizada por el CONEVAL.

Es importante destacar que la encuesta para la obtención de los resultados correspondientes al 2014 se realizó durante los meses de octubre y noviembre de 2015, periodo en el cual el programa estatal para abatir el rezago educativo contaba con 38 mil 998

⁴³ El índice de rezago social es una medida ponderada que resume cuatro indicadores de carencias sociales (educación, salud, servicios básicos y espacios en la vivienda) en un solo índice que tiene como finalidad ordenar a las unidades de observación según sus carencias sociales (CONEVAL, 2016).

Figura 6. Simulación del comportamiento de la trayectoria educativa de jóvenes con rezago. Trayectoria browniana.

personas certificadas, sumándose 16 mil 085 personas acreditadas mediante el programa regular del IEEA, lo que suma un total de 55 mil 083 personas de 15 años o más que obtuvieron la certificación de secundaria mediante alguno de estos programas.

Dicha estrategia consistió en la puesta en marcha del Programa Especial de Certificación *Yo sí tengo secundaria*, el cual se establece para otorgar servicios educativos gratuitos a la población nacida a partir de 1982 en condición de rezago educativo. Asimismo, permite concluir el nivel secundaria mediante la certificación de las competencias que una persona ha adquirido, ya sea por estudio sistematizado o a lo largo de su vida, la cual se realiza por medio de una evaluación única en línea con el objetivo —de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla— de fortalecer la educación básica, así como aumentar la equidad, la cobertura, la calidad y la pertinencia para toda la población que se encuentre en situación de rezago educativo.

Posterior a la estrategia ejecutada, los resultados de la medición en el estado presentaron que, en el 2014, el porcentaje de rezago educativo disminuyó nuevamente de 24.1% a 22.9%, es decir, 1.2 puntos porcentuales menos que en 2012 y 2.1 puntos porcentuales menos con respecto a 2010, dando un total de mil 407 personas en situación de rezago educativo en el estado.

Tabla 3.
Pobreza. Información a nivel estatal, Puebla 2008-2014

Indicadores	Porcentaje				Miles de personas				Carencias promedio			
	2008	2010	2012	2014	2008	2010	2012	2014	2008	2010	2012	2014
Indicadores de carencia social												
Rezago educativo	25.7	25.3	24.1	22.9	1,455.5	1,485.6	1,449.1	1,407.5	ND	3.6	3.3	3.1
Carencia por acceso a los servicios salud	57.8	40.4	29.6	21.2	3,272.1	1,485.6	1,449.1	1,407.5	ND	3.2	3.1	2.9
Carencia por acceso a la seguridad social	78.0	72.3	77.1	75.2	4,417.0	4,250.5	4,637.6	4,610.0	ND	2.8	2.6	2.4
Carencia por calidad y espacios en la vivienda	22.5	19.6	19.4	18.9	1,276.2	1,153.0	1,166.0	1,161.4	ND	4.0	3.7	3.4
Carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda	33.1	37.3	34.8	30.6	1,871.6	2,196.4	2,095.2	1,877.7	ND	3.5	3.3	3.1
Carencia por acceso a la alimentación	27.1	27.6	30.1	23.9	1,531.8	1,620.9	1,813.4	1,463.2	ND	3.4	3.1	3.0
Bienestar												
Población con ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo	26.9	27.7	32.9	31.9	1,521.6	1,626.8	1,981.6	1,953.9	ND	3.0	2.7	2.6
Población con ingreso inferior a la línea de bienestar	68.6	67.1	68.7	69.7	3,881.9	3,943.7	4,132.0	4,272.9	ND	2.6	2.4	2.2

Fuente: Elaboración propia con estimaciones del CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2008, 2010, 2012 y 2014. ND=No disponible.

El Programa Especial de Certificación

El Programa Especial de Certificación (PEC) consiste en responder a una evaluación global en línea, la cual se lleva a cabo utilizando preguntas de manera aleatoria en el momento de su aplicación, que proceden del banco de reactivos. Los reactivos tienen cinco grados de dificultad: muy fácil, fácil, intermedio, difícil y muy difícil, y cubren los tres primeros niveles de las habilidades del pensamiento: identificación, comprensión y aplicación.

La aplicación de la evaluación tiene una duración de 150 minutos, consta de 120 reactivos de opción múltiple y abarca cinco áreas del conocimiento, donde Comunicación y Matemáticas presentan el mayor número de reactivos con 30 preguntas. Las áreas con mayor índice de reprobación fueron Matemáticas y Ciencias Sociales.

Al concluir la evaluación, la plataforma emite inmediatamente el resultado: “acreditado” o “no acreditado”. En caso de ser acreditado, se entregaba al evaluado una constancia provisional para después entregarla en alguna sede junto con sus documentos oficiales para el trámite de certificación.

En caso de resultar “no acreditado” se emite un reporte con el número de aciertos de cada una de las áreas evaluadas, de tal forma que el sustentante conozca las áreas de oportunidad para su asesoramiento. El sustentante puede realizar hasta cinco intentos para acreditar la evaluación con un lapso de siete días naturales entre cada una.

La escala oficial de calificaciones es numérica y se registra en el certificado en números enteros del 5 al 10, según al número de aciertos. La cantidad mínima de aciertos para acreditar el examen es de 60, es decir, el equivalente al 50% de los reactivos del examen (Tabla 4).

Tabla 4.*Escala de calificaciones según el número de aciertos. PEC*

No. de aciertos	Calificación
0-59	5
60-72	6
73-84	7
85-96	8
97-108	9
109-120	10

Fuente: Reglamento del PEC.

El PEC se llevó a cabo en 25 municipios prioritarios del estado de Puebla, entre los que destacan: Ajalpan, Tehuacán, Huauchinango, Cuetzalan del Progreso, Tlatlauquitepec y Puebla, municipios con mayor desigualdad social. Para lograr la captación de personas de 15 años o más, y que no tuvieran la secundaria completa, se diseñaron dos estrategias denominadas:

Uno a uno: consistió en motivar a los estudiantes de educación media superior en todas sus modalidades (Bachilleratos Generales, Tecnológicos, Digitales y EMSaDs) a realizar un servicio a la comunidad, mediante la identificación a una persona que se encuentre en situación de rezago educativo y que no haya concluido la secundaria. Una vez identificada la persona, el estudiante la asesorará mediante sesiones académicas hasta la presentación y aprobación de la evaluación global en línea que le permitirá certificarse.

Barridos: se integró un equipo de 40 brigadistas, coordinados por la Dirección de Fomento a la Equidad, a cargo de la SEP estatal, y junto con apoyo del Instituto Estatal de Educación para Adultos (IEEA) se realizaron recorridos a pie en los municipios y juntas auxiliares con mayor índice de rezago educativo para difundir el programa y repartir guías de estudio con anticipación a la llegada de la unidad móvil. La evaluación se realizaba principalmente en lugares marginados.

La primera aplicación del examen global se realizó de febrero hasta octubre de 2015; y la segunda, de donde surgen los sujetos para esta investigación, se ejecutó de febrero a noviembre de 2016, en veintiún Campus y Centros de Educación a Distancia, quince plazas comunitarias del Instituto Estatal de Educación para Adultos, ubicadas a lo largo del estado. Se logró certificar en la primera etapa a 30 mil 311 personas mayores de 15 años que no tenían la secundaria completa; y en la segunda a 7 mil 811 personas, siendo un total de 38 mil 122 personas beneficiadas con el programa.

CAPÍTULO 4. EL ABORDAJE METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE LOS JÓVENES MEDIANTE LOS SIGNIFICADOS

El hombre es lo que le ha pasado, lo que ha hecho. Pudieron pasarle, pudo hacer otras cosas, pero he aquí que lo que efectivamente le ha pasado y ha hecho constituye una inexorable trayectoria de experiencias que lleva a su espalda, como el vagabundo el hatillo de su haber (Ortega y Gasset, 1970, p. 51).

Introducción

De acuerdo con Gadamer (1998), la educación tiene como fundamento la formación del “ser” desde el abordaje ontoepistemológico de “persona”, tal como se explicó en el capítulo introductorio de esta investigación. No es posible concebir la idea de abordar lo educativo sin considerar al sujeto que es sujetado y subjetivado por las estructuras sociales en las que participa activa o pasivamente durante su trayecto formativo. Como señala Ortega y Gasset, todo lo que el hombre ha pasado y ha vivido constituye una trayectoria de experiencias que forman parte de él —como una segunda piel—, que lo acompaña durante toda su vida.

El proceso educativo no está exento de esto, puesto que tiene como protagonista al “ser humano”, aquel que subjetiva, pero que a la vez es subjetivado y es capaz de construir significados a lo largo de su recorrido educativo. Tal como señala Calderón (2011):

toda práctica educativa es un proceso inter y subjetivo, reflexivo, comunicativo y por tanto productor de sentido, donde entran en juego saberes, creencias, valores, representaciones e imaginarios que son recreados o transformados en interacción entre educador y educandos, ya sea en contexto escolarizado o no (p. 206).

La investigación educativa, por tanto, debe atender los procesos de subjetividad de los educandos con el fin de: 1) comprender los significados que los actores, en este caso los jóvenes estudiantes, dan a sus acciones, vivencias y experiencias, y a los sucesos y situaciones en los que participan durante la trayectoria educativa; y 2) desarrollar explicaciones causales válidas analizando cómo determinados sucesos influyen sobre otros, comprendiendo los procesos causales de forma local, contextual y situada (Maxwell, 2019).

El presente capítulo tiene como objetivo principal presentar el abordaje epistémico-metodológico que guía la presente investigación, desde una perspectiva hermenéutica-fenomenológica donde “los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad” (Bolívar, 2002, p. 2). Por lo que, “para comprender algo humano, personal o colectivo es preciso contar una historia [...]. [Puesto que] la vida sólo se vuelve un poco transparente ante la *razón histórica*” (Ortega y Gasset, 1970, p. 49).

En la primera parte de este capítulo se presenta la alineación teórico–metodológica y el tipo de investigación, la cual es de corte cualitativo, hermenéutico y fenomenológico, y utiliza el método biográfico–narrativo que, “ante el desengaño postmoderno de las grandes narrativas y la reivindicación del sujeto personal en las ciencias sociales, está adquiriendo cada día mayor relevancia” (Bolívar, 2002, p. 3). Este método representa un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en la educación. Constituye un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional y no se limita a una metodología de recolección y análisis de datos, sino que se caracteriza por “contar las propias vivencias y ‘leer’ (en el sentido de ‘interpretar’) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (Bolívar, 2002, p. 3).

La segunda parte señala la técnica de investigación, basada en la entrevista semiestructurada, que, de acuerdo con Bolívar (2010), incita a “autotematizar episodios significativos (incidentes críticos) de la propia vida o formular el juicio propio sobre situaciones de hecho” (p. 208), donde la dimensión temporal y la biográfica ocupan una posición central e intentan recuperar los significados que los jóvenes estudiantes han construido a partir de las vivencias y experiencias que han del apoyo de su familia y de la influencia de los pares, considerando la dimensión subjetiva de las características de su juventud.

En esta parte también se menciona el instrumento elaborado para esta investigación, que consiste en un guion de entrevista, conformado por tres bloques sobre la imagen o representación que el joven estudiante ha construido de: 1) la escuela; 2) la relación alumno-profesor, las prácticas didácticas y los procesos de enseñanza; y 3) la imagen que han

conformado sobre sí mismos a partir de la relación con los agentes escolares⁴⁴ anteriores. Se señala el proceso de jueceo y piloteo al que se sometió el instrumento, así como las observaciones principales que se hicieron al mismo.

En la tercera y última parte de este capítulo se presenta la relación de los sujetos de estudio con una breve descripción de sus características personales, tales como edad, sexo, centro de estudios donde se encontraban al momento de la entrevista, así como el periodo de estudios que realizaron en el nivel medio y el tiempo que permanecieron fuera de la escuela.

Tipo de Estudio y Diseño Metodológico

El método que se utiliza para la presente investigación es de corte cualitativo, el cual permite describir, interpretar, comprender y explicar los fenómenos sociales a partir de los significados en la vida de los individuos y está asentado en la experiencia de las personas (Denzin y Lincoln, 1994; Gobo, 2005; Marshall y Rossman, 1999; citados por Vasilachis, 2006, pp. 24-28).

Es un estudio descriptivo–fenomenológico–hermenéutico, puesto que busca descubrir y describir los significados de los fenómenos experimentados por ocho jóvenes estudiantes que abandonaron prematuramente la escuela secundaria y, posteriormente, retornaron al bachillerato. Dicho estudio se llevará a cabo mediante el análisis de las narraciones que recuperan sus experiencias vividas en tres momentos de su trayectoria educativa: ingreso, salida y retorno a la escuela. La hermenéutica centra su atención en el lenguaje mediante los relatos que comparten los sujetos de estudio; se trata de interpretar y comprender los fenómenos individuales (subjetividad) que configuran la trayectoria educativa de los jóvenes.

Para esto, se consideran tres de los cinco objetivos intelectuales que propone Maxwell (2019), para los cuales la investigación cualitativa resulta adecuada, adaptándolos a las preguntas de investigación y objetivos de esta investigación (Tabla 6):

⁴⁴ Se entiende por agente escolar las diversas figuras —padres, alumnos, directivos, profesores y personal administrativo (a criterio propio)— quienes participan de la vida escolar realizando determinadas funciones (Pensado y Ortiz, 2013).

- 1) Comprender el significado que tienen, para estos ocho jóvenes estudiantes, los acontecimientos, situaciones, experiencias y acciones en las que están involucrados, es decir, permite realizar la interpretación de la trayectoria educativa de los jóvenes con previa condición de rezago educativo a partir de sus vivencias y experiencias dentro y fuera de la escuela.
- 2) Comprender los contextos específicos dentro de los que actúan estos jóvenes y la influencia de estos contextos en sus acciones. Se preserva la individualidad de cada uno de los participantes en el análisis. Como resultado, se comprende cómo los acontecimientos, acciones y significados son modelados por las circunstancias particulares en las cuales ocurren estos fenómenos, lo que posibilita describir el contexto particular en el que los jóvenes actúan y la influencia que este ejerce sobre sus acciones y decisiones.
- 3) Comprender los procesos mediante los que tienen lugar los acontecimientos y las acciones. Se trata de centrar el interés de la investigación cualitativa en el proceso en lugar de centrarlo en los resultados (Merriam, 1988, como se citó en Maxwell, 2019). Así pues, se logra develar el significado que los jóvenes estudiantes construyen sobre el ingreso, la salida y el retorno a la escuela, y cómo determinados que tienen lugar durante este proceso influyen en su trayectoria educativa.

Esto contribuye a responder las preguntas de investigación planteadas en el presente estudio, conforme al objetivo general y los objetivos específicos, tal y como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5.

Alineación teórico-metodológica

Pregunta de investigación	Objetivos	Finalidades de la investigación cualitativa Maxwell	Método	Técnica e Instrumento
GENERAL ¿Cómo se construye la trayectoria educativa de los jóvenes en situación de rezago?	Interpretar la trayectoria educativa a partir de los significados que construyen los jóvenes en situación de rezago mediante sus vivencias y experiencias.	1) Comprender los procesos por los cuales los sucesos y acciones tienen lugar.		
ESPECÍFICAS 1) ¿Cuáles son las experiencias de los jóvenes que los llevan a abandonar la escuela?	Describir las vivencias y experiencias que influyeron en los jóvenes para dejar la escuela.	2) Desarrollar explicaciones causales válidas analizando cómo determinados sucesos influyen sobre otros, comprendiendo los procesos causales de forma local, contextual y situada.	Biográfico-narrativo con relato de vida con incidente crítico.	Entrevista semiestructurada. Guion de entrevista.
2) ¿Qué significado le otorgan a la escuela los jóvenes con rezago?	Develar el significado que construyen acerca de la escuela los jóvenes con rezago durante su trayectoria educativa.	3) Interpretar significados que los actores dan a sus acciones, vidas y experiencias, y a los sucesos y situaciones en los que participan.		

Fuente: Elaboración propia, basado en las finalidades de la investigación cualitativa de Maxwell (2019).

El Método Biográfico-Narrativo

El método de indagación que se utiliza en esta investigación corresponde al biográfico-narrativo, como se observa en la tabla 6. La “hermenéutica narrativa” (Bolívar, *et al.*, 2001, p. 59) permite comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción desde la complejidad de las narraciones que los jóvenes realizan sobre conflictos y dilemas en sus vidas. Por lo tanto, el método concede al investigador interpretar los hechos y las acciones que los jóvenes en condición de rezago narran, puesto que la comprensión del sentido de una acción, como lo señala Bolívar *et al.* (2001), sólo puede venir dada por la explicación narrativa del sujeto sobre las intenciones, motivos y propósitos que tienen para él a corto plazo o en el horizonte de su vida.

La narrativa aclara y da cuenta, de alguna manera, de las transiciones, los cambios de ruta y la conformación de las trayectorias de vida de los sujetos, en este caso, de los jóvenes con previa condición de rezago educativo (Aceves, 2001). También permite obtener testimonios escritos o hablados —anónimos o no— (Aguilar y Chávez, 2013) que recogen

desde el propio sujeto para saber cómo mira su propio trayecto formativo a través de las diferentes instituciones educativas por las que ha pasado mediante una narrativa biográfica.

La investigación narrativa es un proceso complejo y reflexivo, donde los textos del campo se transforman en textos para el lector (Bolívar et al, 2001), el investigador los recrea y los entreteje siguiendo ciertos criterios, como pueden ser el orden cronológico o haciendo énfasis en un suceso crítico, tal es el caso de la presente investigación, la cual trata de entender la trayectoria educativa a partir de las vidas y las experiencias narradas que dieron origen a la salida anticipada de los jóvenes.

La elección del método biográfico-narrativo se fundamenta en la dimensión narrativa que este otorga mediante los relatos de vida que permiten indagar sobre la vida de los jóvenes estudiantes y los significados que construyen sobre la escuela, el papel de los profesores, la relación de la familia y sobre sí mismos durante su recorrido escolar. Este método permite recoger los conocimientos personales que influyen en las decisiones que van tomando durante su vida, mismas que configuran su trayectoria educativa.

De acuerdo con Bolívar (2001), el método biográfico-narrativo concede abordar la dimensión individual (existencial), de tal manera que se puede entender “cómo una persona piensa, actúa, siente, o cómo conoce lo que sabe de la vida no sólo actual, sino retrospectiva, que ha configurado lo que es” (p. 84) el o son los sujetos de estudio. También permite comprender el contexto o la interacción de los participantes con los diversos contextos en los que ha vivido y configurado en un proceso dinámico e interactivo, como es el ingreso, salida y retorno a la escuela de estos ocho jóvenes estudiantes, que afecta directamente la configuración personal mediante la relación y la convivencia con los padres, hermanos, tíos, profesores, compañeros, autoridades, entre otros; así como los lugares físicos en los que convive y socializa como la escuela, el hogar, la calle, el negocio familiar, etc.

Conocer ampliamente las experiencias del pasado mediante este método con ayuda del relato de vida posibilita comprender el nicho subjetivo de significados que han construido los jóvenes estudiantes a partir del cúmulo de vivencias, experiencias, influencias, intenciones y sentimientos con respecto a la escuela, a los profesores, a la familia, a los pares y a sí mismos, aspectos que configuran su trayectoria educativa.

El Relato de Vida

Se utiliza el relato de vida con énfasis en un incidente crítico que permite, al estudiante en cuestión, articular el pasado construido con sus significados actuales, siendo capaz de construir, a partir de este, un proyecto de formación que responda a sus necesidades de vida actual (Baudouin, 2016).

Con el testimonio del estudiante, mediante el relato de vida, se recoge el significado sobre su trayectoria educativa y sobre las circunstancias vividas dentro de la escuela que provocaron su salida, ya que, como menciona Baudouin (2016, p. 413), “considerar la trayectoria educativa de una persona supone considerar seriamente el testimonio que es capaz de aportar y luego instituirlo como agente participante de la investigación” con las distancias metodológicas necesarias.

Por medio de los relatos de vida se “da la palabra a aquellos que nunca la habían tenido” (Dominicé, de Gaulejac, Jobert y Pineau, 2000, como se citó en Baudouin, 2016, p. 409), tomándola con seriedad para ser escuchada, compartida, recreada y confrontada (Baudouin, 2016). Con base en sus propias experiencias, vivencias y significados, se realiza, por medio del testimonio, un proceso de concientización–reflexión sobre su trayectoria de vida que lo lleva a describir, analizar y comprender la dinámica global de su historia (Baudouin, 2016), permitiendo al estudiante darse cuenta de las circunstancias que lo orillaron a abandonar la escuela, considerando su constitución temporal (Pineau, 2000, como se citó en Baudouin, 2016).

El relato de vida se conforma por narraciones biográficas acotadas al objeto de estudio, las cuales se centran en un aspecto particular de cierta experiencia o vivencia, a diferencia de la historia de vida, la cual implica un rastreo detallado de la trayectoria vital de una persona (Kornblit, 2004). Además, como objeto de investigación, al tiempo que es metodología, es “investigación y construcción de sentido a partir de hechos temporales personales vividos” (Pineau y Le Grand, 1993; citado por Bolívar *et al.*, 2001, p. 36).

Se realiza un relato de vida con perspectiva dialéctica, de acuerdo con Santamarina y Marinas (1999), donde se construye a partir de las contradicciones del sistema social, en este caso, de la escuela; pero no están absolutamente determinadas por este, poniendo mayor

atención en los elementos de la articulación entre lo social y lo individual (citado por Kornblit, 2004, p. 19).

El enfoque dialéctico se considera el concepto de “trayectoria” o de “carrera” de Bourdieu (1986), en cuyo análisis cada paso decisivo que se da a lo largo de esta “es producto del entrecruzamiento de una decisión del sujeto [...] y lo objetivo de una presión social en su camino” (p. 20), tratando de encontrar los puntos coincidentes entre los hechos acontecidos en la escuela que, dadas ciertas vulnerabilidades de los jóvenes, lograron crear ciertos significados que los marcaron de alguna manera, orillándolos a dejar la escuela (como se citó en Kornblit, 2004).

El relato de vida, mediante un incidente crítico, se deriva, para la presente investigación, del término epifanía, acuñado por Denzin (1989; citado por Kornblit, 2004, p. 23), el cual alude a las “experiencias que dejan marcas en las vidas de las personas, cuyos significados están dados siempre retrospectivamente, siendo reexaminados a posteriori” (p.23), comprendiendo las experiencias que pasaron estos jóvenes en el momento de abandonar la escuela y su relación con su contexto familiar, personal, cultural, escolar, económico y social (Kornblit, 2004).

La técnica del relato de vida permite al investigador penetrar y comprender el interior del mundo de los sujetos de estudio y, al mismo tiempo, posibilita al sujeto investigado articular el pasado construido con sus significados actuales, por lo que puede ser capaz de elaborar, a partir de éste, un proyecto de formación que responda a sus necesidades de vida actual (Baudouin, 2016). Tal como lo menciona De Villers (1996), “aquí la idea consiste en que el adulto, al apropiarse de su historia, se reapropia a la vez de su poder de formación” (como se citó en Baudouin, 2016, p. 407), dado que “la cuestión no estriba en situarse en cierta correspondencia interna de espíritu con los informantes [...] la cuestión consiste en descifrar qué demonios creen ellos que son” (Geertz, 1994; como se citó en 2012, p.6).

Así, el relato es contextualización y singularización: toma en cuenta el detalle y la anécdota, no es abstracción, no es teorización, sino un testimonio, mismo que se pretende acreditar, o al menos, no descalificar mediante la propia investigación (Baudouin, 2016). Por lo que es relevante conocer, mediante el testimonio, la concepción de la trayectoria educativa

y de las circunstancias vividas que experimenta un joven estudiante dentro y fuera de la escuela que da lugar a la salida anticipada.

Técnica e Instrumento de Indagación

Se utilizan como técnicas el relato de vida a través de un incidente crítico y la entrevista semiestructurada, dado que “permiten recuperar los sentidos, vinculados con las experiencias vividas”; a su vez, permiten vislumbrar un mundo de significaciones y promueven la inserción de los sentidos individuales derivados de la experiencia en un determinado espacio (tiempo) y contexto social en los que sucedieron (Kornblit, 2004, p. 15).

Para Connelly y Clandinin (1995), los estudios de la narrativa tratan acerca de “la forma en cómo los seres humanos experimentan su mundo” (p.11). Por esta razón, resulta fundamental recuperar las vivencias y los significados a partir de las representaciones o ideas que conciben o forman el entendimiento del estudiante durante su recorrido (trayectoria) por las instituciones escolares, puesto que durante este experimentó un proceso de deserción que posteriormente se convirtió en una condición de rezago educativo. Tal como lo menciona Bolívar (2012):

no se trata sólo de que los narradores cuenten su vida, sino que —al ponerla en escena— encuentren el sentido de su trayectoria. Por ello, en la investigación narrativa, se trata de vivir la historia, donde las dos narrativas (investigador y participante) confluyen en una construcción narrativa compartida (p.6).

Puesto que, según Baudouin (2016), “considerar la trayectoria educativa de una persona supone considerar seriamente el testimonio que es capaz de aportar y luego instituirlo como agente participante de la investigación” (p. 413).

La Entrevista Biográfica Semiestructurada

Flick (2004) menciona que “la entrevista, con todas sus variantes, es la base de la metodología biográfica” (como se citó en Aguilar y Chávez, 2013, p. 12). Por medio de la entrevista biográfica semiestructurada se obtendrá información, a través de las propias palabras, sobre las vivencias y las experiencias que los jóvenes con rezago experimentan a lo largo de su trayecto educativo, permitiendo conocer lo que es importante y significativo para

ellos, asimismo, saber qué los llevó a dejar la escuela, cómo ven ellos su comportamiento y su recorrido por la escuela, y cómo interpretan su mundo (Selltiz, 1980, como se citó en Olabuénaga, 1999, p. 1).

Se elabora una serie de preguntas a partir de la teoría que considera los supuestos y que intentan recuperar los sucesos en un determinado espacio–tiempo a través del relato de vida, de los cuales se desea tener mayor información o claridad para llevar a cabo el análisis; es posible que surjan nuevas preguntas derivadas de las respuestas obtenidas, siempre y cuando permitan clarificar el problema planteado (Munarriz, 1992). Según Munarriz,

en este tipo de entrevista, el investigador no determina las categorías con anterioridad, sino que la respuesta es abierta. El propósito de esta técnica es comprender cómo los sujetos de estudio ven el problema, descifrar su terminología y captar las acciones en toda su complejidad (p. 114).

De acuerdo con la postura analítica que se sostiene en la presente investigación, se realiza el análisis de los relatos de acuerdo con la palabra recolectada, según propone Demazière y Dubar (1997), extrayendo el sentido que se construye por la puesta en palabras, dado que éstas no son “transparentes”, es decir, no se sostienen textualmente, sino que resultan de un proceso, de un acontecimiento, de una vivencia o de una experiencia que le da forma al discurso ya que las palabras constituyen en cierta manera la materia prima de su significado (Demazière y Dubar, 1997, como se citó en Bernard, 2016, p. 400).

El Guion de Entrevista Biográfica

El instrumento de investigación consiste en un guion de entrevista semiestructurado que tiene como fin obtener los significados que los jóvenes estudiantes en situación de rezago han ido construyendo sobre la escuela, la relación con sus profesores, la familia y sobre sí mismos durante su trayecto formativo, y trata de recuperar sus experiencias dentro de la escuela y la forma en la que mira su realidad social alrededor de los diversos actores educativos.

El guion de entrevista consta de cuatro bloques: el primero está orientado a captar el significado que el joven tenía de la escuela en tres aspectos principalmente: la escuela como proveedora de conocimientos, de habilidades y de valores (Mendoza, 2019, p. 7).

En la segunda parte, se considera el papel de los profesores en la situación de abandono escolar que el joven experimentó y trata de identificar, desde su experiencia, las prácticas docentes, la forma en que los profesores desarrollan el proceso de enseñanza, así como la forma de relacionarse entre los diferentes actores educativos dentro y fuera del aula.

En el tercer bloque, se realizan preguntas con el propósito de conocer el ambiente escolar que impera dentro de las instituciones educativas y cuál es el significado del joven respecto a lo que sucede en el contexto escolar.

Por último,

el cuarto bloque tiene como objetivo identificar las características del estudiante —como joven— inmerso en un proceso formativo donde las diferentes estructuras sociales coadyuvan en las decisiones que él mismo debe tomar, asimismo, permite reconocer la imagen que el joven tiene de sí mismo y cómo las instituciones —familia y escuela— contribuyen a la construcción o deconstrucción del sujeto. (Mendoza, 2019, p. 7).

Jueceo y Piloteo

El instrumento elaborado fue enviado a tres jueces con el fin de validar su pertinencia, claridad y utilidad en el logro de los objetivos de la investigación. Se presentan a continuación las principales observaciones realizadas por los jueces, así como las modificaciones realizadas al instrumento derivadas de éstas.

Tabla 6.

Validación del instrumento. Observaciones por expertos y modificaciones realizadas

Apartado del instrumento	Observación	Modificación
Presentación de los objetivos de la investigación.	Conviene dedicar un párrafo a describir el instrumento y a indicar la manera en que se empleará.	Se agrega una breve descripción del instrumento y la forma en la que se empleará.
Se hace mención de los ‘motivos escolares’.	El término “motivo” hace referencia a un proceso personal, a lo que mueve a hacer algo. ¿Se está indagando sobre los motivos o acerca de las razones, las condiciones, las causas o sobre qué? Se pregunta sobre la definición de motivos escolares.	Se cambió el término por <i>experiencia formativa</i> , y se incluye la definición de ésta, de acuerdo a Saur (s.f).

Título de la investigación: “Las trayectorias educativas de jóvenes con rezago. Un estudio desde la subjetividad”	El título es ambiguo: ¿se refiere a que hay varias trayectorias, una por cada sujeto o que cada sujeto puede tener varias trayectorias? ¿Puede haber una mirada desde las subjetividades o es una mirada desde la subjetividad? Me parece que el título se aproxima a un oxímoron.	
Bloque I. Significado de la escuela 1. ¿Qué pensabas sobre la escuela cuando decidiste abandonarla?	1) El término ‘abandonar’ tiene una fuerte carga emotiva, diferente a ‘dejar’, por ejemplo; esto puede generar una predisposición e incidir en la respuesta. 2) ‘¿Qué pensabas’ es muy abierta y, por ello, imprecisa, ¿cuáles son los criterios que se emplearán para tratar las respuestas?	
Relación entre alumno-docente		
4. ¿Cómo ha sido tu relación con tus profesores/as? ¿Y con las autoridades de la escuela? 5. ¿Cómo se comportaban tus profesores con los demás profesores y con tus amigos?	Cambiar la palabra ‘autoridades’ por ‘directivos’, dado que pareciera que los profesores no representan una autoridad. 4) Contiene la presuposición de que era una escuela con varios profesores. 5) Presupone que tuvo amigos, cuando una causa de salida pudo haber sido la ausencia o carencia de estos. Además, se hacen dos preguntas en una.	4) Se sustituye la palabra autoridades por directivos. 5) Se cambia la redacción de la pregunta.
Práctica docente: muestra claridad en aquello que enseña y sabe cómo exponer el tema de una forma que sea comprendido por todos (Mendoza y Cruz, 2020, p. 227).	La forma de presentarlo corresponde a una educación centrada en la enseñanza y no en el aprendizaje, ¿es esa la intención?	Se agrega la fuente, de acuerdo a Nash (1978), quien define las características docentes principales acorde a la percepción de los estudiantes. El centro de la investigación es identificar las experiencias y significados de los jóvenes estudiantes.
6. ¿Qué es lo más te gustaba de tus clases? ¿Y lo que menos? 7. Previa a tu decisión de abandonar la escuela, ¿tuviste acompañamiento de tus profesores/amigo/familia? En caso afirmativo, ¿cómo fue ese acompañamiento?	6) Presuposición: algo le gustaba de las clases, cuando la respuesta podría ser que nada. Es decir, otra vez se enfrenta una presuposición posiblemente falsa. 7) ¿La pregunta es comprensible para el entrevistado? ¿O se entenderá, en ciertos casos, como “me acompañaron a retirar mis papeles”?	Se modificó la redacción de las preguntas.

8. ¿Puedes describir cómo era alguna de tus clases, la que más recuerdes?	Esta pregunta contiene dos cuestiones distintas: poder y recordar. La primera se responde con una afirmación o una negación. Me parece que esta podría ser una de las preguntas más fuertes y, quizá por ello, debería estar ubicada al inicio. También, permitiría omitir muchas preguntas que no procedan.	Se cambió la redacción de la pregunta y se definirá más adelante el lugar más adecuado para colocarla.
---	--	--

Características de los jóvenes

20. ¿Por qué tuviste que abandonar la escuela secundaria?	Presuposición peligrosa.	Se modificó la redacción de la pregunta.
---	--------------------------	--

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con las observaciones realizadas por los expertos.

El pilotaje se realizó una vez que se solventaron las observaciones por parte de los tres expertos, se realizó en el mes de febrero con una joven con características similares a las de los sujetos de estudio (dejó anticipadamente la escuela secundaria, realizó el examen único y se incorporó a un bachillerato particular). Después del pilotaje, se realizaron un par de correcciones en las preguntas 1 y 2 del Bloque I, puesto que la pregunta no era clara y la respuesta no daba indicios acerca de la información que se quería obtener.

Sujetos de Estudio y Acopio de Información

Los sujetos de estudio están conformados por 6 hombres y 2 mujeres, entre los 17 y 18 años, quienes se encontraban fuera del sistema educativo (es decir, en situación de rezago) debido a que, por diversas circunstancias, no concluyeron de manera regular la secundaria y no obtuvieron su certificado oficial. Ellos realizaron y aprobaron el examen único, de esa manera obtuvieron dicho documento, posteriormente se inscribieron en el nivel medio superior.

Es importante resaltar que dichos jóvenes cuentan con diferentes grados de estudio de secundaria, es decir, hay jóvenes que presentaron el examen habiendo cursado uno, dos o, en el mejor de los casos, los tres años de secundaria; sin embargo, por diversas razones no pudieron concluir de forma regular la escuela secundaria. Actualmente, estos jóvenes se encuentran cursando el nivel medio superior en bachilleratos generales oficiales, particulares

y bachilleratos digitales en los municipios de Puebla, San Pedro Cholula, Acajete, San Miguel Xoxtla y San Miguel Canoa. Los criterios de selección de los sujetos fueron los siguientes:

- Que fueran beneficiarios del programa especial de certificación de secundaria.
- Que se hubieran inscrito en cualquier modalidad del nivel medio superior.
- Que continuaran estudiando en el nivel medio superior al momento de realizar la entrevista.
- Que se encontraran ubicados en municipios cercanos a la capital.
-

Tabla 7.

Descripción de los sujetos de estudio

Años cursados de secundaria	3 años	2 años	2 años	1 año	3 años	2 años	½ año	½ año
Promedio examen	6	6	6	8	8	7	9	7
Tiempo fuera de la escuela	12 meses	24 meses	12 meses	24 meses	1 mes	18 meses	30 meses	42 meses
Semestre	Sexto	Sexto	Cuarto	Cuarto	Sexto	Cuarto	Cuarto	Cuarto
Municipio	Puebla	Puebla	Puebla	San Pedro Cholula	San Miguel Canoa	San Pedro Cholula	San Miguel Xoxtla	Acajete
Turno	V	M	M	M	M	M	M	M
Tipo de escuela	Bachillerato General	Bachillerato	Bachillerato	Bachillerato	Centro Escolar	Bachillerato	Bachillerato	Bachillerato Digital
Edad	18	17	18	18	18	18	17	18
Sexo	F	M	F	M	M	M	M	M
Pseudónimo	Marlene	Luis	Kenia	Yareth	Carlos	Abel	Saúl	Jerónimo
No.	1	2	3	4	5	6	7	8

Fuente: Elaboración propia con base en la información recabada.

Como se mencionó anteriormente, los sujetos de estudio son 6 varones y 2 mujeres, algunos se encontraban cursando, durante el trabajo de campo, el cuarto y el sexto semestre

de bachillerato (Tabla 7). Varios de estos jóvenes permanecieron sin estudios desde la segunda mitad del primer año de secundaria hasta casi concluir el tercer año, pasaron desde un mes, como es el caso de Carlos, hasta cuarenta y dos meses, el caso de Jerónimo, fuera de la escuela. En el caso de Carlos, se hallaba próximo a concluir el tercer grado de secundaria cuando el personal administrativo detectó que no contaba con el número mínimo de asistencias y no le otorgó su certificado oficial; sin embargo, durante el verano se enteró por medio de un familiar del programa especial de certificación de la SEP Puebla y realizó el examen, lo que le permitió inscribirse, al principio del siguiente ciclo escolar, al bachillerato.

Como se observa, la mayoría de los sujetos son hombres; sin embargo, se buscaron también mujeres en los municipios conurbados y se encontró con la situación de que habían abandonado la escuela durante el primer año de bachillerato, especialmente, en el segundo semestre. Esto podría deberse a la creencia de las mujeres de no sentirse capaces de concluir la escuela a pesar de contar con un buen desempeño escolar, al contrario de los varones, quienes aseguran poder concluir sus estudios, aunque su desempeño no sea el mejor, tal como señala Bartolucci (comunicación oral, 24 de abril de 2019). Otros de los supuestos que dan lugar al rezago educativo son el embarazo adolescente, la maternidad juvenil, problemas de género en la familia, o, simplemente, el desgaste que implica “ponerse al corriente” después de permanecer fuera de la escuela.

En cuanto al resto del aparato metodológico, como es la recolección, el análisis y la validez de datos, se presenta en el siguiente capítulo con el propósito de exponer y explicar con mayor claridad en un solo lugar de qué manera se utilizaron los distintos métodos que permitieron la triangulación en cuanto a la selección, la recolección de datos y las decisiones de análisis.

Fiabilidad y Validez Interna en el Método Biográfico-Narrativo

La investigación biográfica tiene determinadas exigencias en la fiabilidad y validez interna que se adecuan a la perspectiva interpretativa. Estos criterios están dados por la propia credibilidad y coherencia interna de los relatos que quedan bajo la propia implicación de los sujetos, su honestidad personal y el interés de contribuir con el investigador hacia la construcción de una narrativa que refleje los propios significados a partir de la realidad

percibida. Según Bolívar (2001) “lo importante es la coherencia del relato como construcción que intenta integrar el pasado con el presente” (p. 134). De esta manera, la fiabilidad y la validez de los resultados radican en la confianza que se le otorga al informante, pues el propósito de este tipo de investigación es elevar la propia interpretación que el sujeto realiza de sus acontecimientos vividos a la categoría de verdad narrativa como parte de una construcción que otorgue significado a la propia vida.

La preocupación latente que envuelve a la investigación cualitativa acerca de la validez de los resultados, específicamente, en el papel que juega el investigador en la interpretación y comprensión del texto, teniendo en cuenta que “los textos son plurales en significados y temas diseminados, cuyas diferencias engendran el sentido” (Derrida, 1987, como se citó en Cruz, 2008, p. 130). Es tarea del investigador escarbar dentro del texto para encontrar los significados que los sujetos de estudio tratan de mantener “escondidos” a la luz de su propio “ser”, teniendo en cuenta que “hay innumerables interpretaciones y sentidos de un texto” (Cruz, 2008, p. 133). Así pues, la validez de una narración está dada por la pertinencia del análisis, la selección de los elementos narrativos, la justificación de los métodos empleados, y la consistencia de las interpretaciones con base en los relatos que realizan los sujetos.

Esta consistencia en las interpretaciones se deriva de la relación coherente y bidireccional que existe entre las preguntas de investigación, el referente teórico y el referente empírico, dando como resultado la “triangulación sistemática de los datos y métodos” (Bolívar, 2001, p. 135). En esta investigación, cuyo enfoque es el biográfico-narrativo, se utilizó una triangulación de diferentes análisis de contenido con el empleo de diversas técnicas como: análisis de contenido de los textos, inferir aspectos significativos, selección de sucesos y acontecimientos, intencionalidades, expresiones orales y gestuales, énfasis, risas, llantos y silencios; recoger e interpretar las metáforas de los informantes, elaboración de matrices de concentración, construcción y análisis de las relaciones entre las categorías, contextualización y descontextualización, fueron los principales procesos que contribuyeron a la realización de esta investigación.

Sin embargo, ningún texto se escribe de manera independiente de la experiencia que el autor tiene⁴⁵; por lo que es de esperarse, de una manera u otra, que el tejido de la narrativa que se ha construido para la presentación de los resultados contenga algunos hilos impregnados desde mi propia subjetividad al haber iniciado mi labor docente en el nivel medio superior en el año 2005, y desarrollar mi trayectoria profesional a partir del año 2008 dentro de instituciones públicas dirigidas al nivel medio superior. Sin embargo, he procurado mantener un alejamiento, que me ha permitido observar desde diferentes dimensiones al objeto de estudio, mediante el establecimiento de una “pluralidad interpretativa” que trata de atender, desde el mismo criterio del investigador, el “conflicto de las interpretaciones”, sin antes señalar, que dichas interpretaciones encuentran su fundamento en los propios testimonios, que son relatos contextualizados y singularizados, que “toma[n] en cuenta el detalle y la anécdota que no siempre es trivial” (Baudouin, 2009, p. 408), pues no se busca mostrar de manera objetiva los hechos, sino reflejar de la mejor manera cómo han sido vividos, experimentados e interiorizados estos hechos en la vida de cada sujeto.

Puedo mencionar que, aunque ha sido una tarea difícil y compleja, se ha tenido especial cuidado en mantener la compatibilidad epistémica y ontológica en la identificación de los signos —marca distintiva de significación— que los jóvenes construyen durante su trayecto educativo, como herramientas intelectuales que contribuyen a la articulación en el reconocimiento, registro y distinción de los trazos que confeccionan la narrativa (Cruz, 2008) en busca de una mayor fiabilidad y validez en el abordaje del objeto de estudio, tratando de guardar en todo momento la “vigilancia epistemológica” (Buenfil, 2008, p. 30) que alude a la relativa participación e injerencia del investigador en la elaboración de los resultados, misma que es una reconstrucción de los relatos que realizan los informantes, cuyo recuerdo no puede ser exacto, pero continua presente, creando profundos significados que contribuyen en la configuración de la trayectoria educativa de estos jóvenes.

⁴⁵ Cfr. Cruz, 2008

CAPÍTULO 5. EL TRAZO SUBJETIVO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE OCHO JÓVENES CON REZAGO

Trabajar con biografías actualiza agudamente el intrínseco dilema de hacer investigación en ciencias sociales. El material fuente, el relato de la vida de las personas, es tan múltiple, pero al mismo tiempo tan singular que tenemos la impresión de estar deteriorándolo desde el momento mismo en que ponemos sobre ese material nuestras manos descriptivas y analíticas (Huberman, 1998, p. 225).

Introducción

Esta investigación presenta una argumentación narrativa sólida y se apoya en una sistematicidad en los datos, aunque “la forma de presentación no determina la investigación, sino la forma en que se argumenta y justifica” (Bolívar, 2002, p.18). El análisis narrativo consiste en lograr un equilibrio entre un ejercicio interpretativo que no se limite a los discursos de los entrevistados (*emic*)⁴⁶, ni tampoco una interpretación que prescinda de los matices y modulaciones del discurso narrado (*etic*) (Bolívar, 2002).

Tal y como lo señala Geertz (1994), el análisis de datos consiste en “la reorganización de las categorías [...] de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente” (p. 15), puesto que la construcción narrativa es una forma de ordenar las experiencias y vivencias que muestran la realidad de los sujetos. Es decir, se ubica en la comprensión más que en la explicación, el texto o relato se convierte en la “materia prima” (Kornblit, 2004, p. 3) que hay que desentrañar. Plasmar las significaciones de los jóvenes que ingresan, abandonan y retornan la escuela requiere de un ejercicio de interpretación que trata de recrear lo que los jóvenes estudiantes piensan, creen y sienten, teniendo como base el conocimiento del contexto por donde los jóvenes han transitado durante su recorrido educativo.

⁴⁶ Se refiere a los dos tipos de descripciones en la investigación antropológica: *emic*—desde dentro en primera persona, desde una mirada fenomenológica— y *etic*—descripciones desde fuera, en tercera persona, desde una mirada objetivista— (Bolívar, 2002).

La reconstrucción de la narrativa se realiza de forma retrospectiva, apunta hacia la comprensión de las vivencias y acontecimientos pasados de los sujetos de estudio de acuerdo con una secuencia temporal establecida a partir de: 1) el ingreso a la escuela secundaria, 2) las vivencias y experiencias previas a la salida prematura, 3) el incidente crítico en sí (salida anticipada de la escuela secundaria), 4) las vivencias durante el tiempo que permanecieron fuera de la escuela (condición de rezago) y 5) el retorno a la escuela en el nivel medio superior y la visualización de sus futuros.

En esta investigación la trama narrativa se construyó a partir de los relatos de vida de ocho jóvenes que cuentan cómo fue su experiencia al ingresar y permanecer por periodos variables —que van desde un semestre hasta casi concluir— en la escuela secundaria; asimismo, relatan el proceso y las razones por las que salieron anticipadamente, así como los motivos que los llevaron a reflexionar sobre esta condición y a retornar a la escuela en un nivel educativo superior al que abandonaron.

Este capítulo contiene los hallazgos de la investigación, a partir de las dimensiones⁴⁷ subjetivas que intervienen en la reconstrucción de las posibles significaciones, sobre la trayectoria educativa de ocho jóvenes estudiantes con rezago. Por ello se decidió hacer uso de dos tipos de técnicas: el análisis temático de contenido por categorías y el análisis paradigmático de datos narrativos.

En este capítulo se trata de identificar, describir y conocer (en el sentido de entender) las razones que llevaron a los jóvenes estudiantes a salirse de la escuela secundaria anticipadamente, distinguiendo en su narración una “doble visión” (Popkewitz, 1998). Es decir, su narrativa representa una lógica donde existe un tipo de doble discurso: el primero alude a los hechos o acontecimientos; y el segundo concierne a lo que tales hechos significan para ellos.

Este capítulo se organiza en cuatro apartados. El primero describe, de manera general, la metodología para el análisis de la información, dividida en dos momentos:

⁴⁷ La dimensión del sujeto como individuo-sociedad-especie a partir de esta estructura biológica individual, que es al mismo tiempo intersubjetiva, de este “nosotros primario” que, como dice Lonergan (1988), precede a la construcción de cualquier “nosotros libre y responsablemente decidido”, hace necesario un cambio en el enfoque imperante acerca de la relación del ser humano con los demás (López-Calva, 2014, p. 65).

- 1) De sistematización: clasificar y organizar la información mediante el análisis temático de contenido por categorías. Este tipo de análisis permite, como indica Bolívar (2002), respetar las “voces” de los jóvenes entrevistados, es decir, “no imponer análisis categoriales muy alejados de sus palabras” (p. 15), puesto que los mismos relatos de los jóvenes “son ya construcciones sociales que dan un determinado significado a los hechos y, como tales, deben ser analizados por la investigación” (p. 15). Mediante la sistematización será posible encontrar un sentido común en las biografías singulares que induzcan a posibles interpretaciones de por qué, cuándo y cómo dicen lo que dicen.
- 2) De interpretación del contenido: se trata de contar, a partir del relato, el conjunto de experiencias que constituyen la identidad narrativa que exponen las intenciones, percepciones, ideas y significados que han configurado la trayectoria educativa de estos ocho jóvenes.

La segunda parte de este capítulo presenta la conformación de las unidades de análisis compuestas por cuatro metacategorías, cuatro categorías y doce subcategorías, mismas que posibilitaron el manejo y uso de la información —mediante la reducción— y permiten dar paso a la interpretación —mediante la codificación—, el procesamiento y la obtención de conclusiones. También se describen las principales bondades del análisis narrativo aplicado a la investigación educativa, cuya tarea es comprender e interpretar las vivencias, las experiencias y los acontecimientos bajo una estructura ordenada de los sucesos pasados que ayuden a develar los significados que estos jóvenes han ido construyendo en relación con su trayectoria educativa.

En la tercera parte se exponen fragmentos de las narraciones de los jóvenes estudiantes, los cuales dan cuenta de las vivencias, las experiencias, los pensamientos y los recuerdos interiorizados a lo largo de sus trayectorias educativas, mismos que permitieron obtener los resultados de la interpretación de los significados construidos por ellos. Estos resultados se presentan siguiendo el orden en el que las categorías previas se encuentran, en el instrumento de la investigación, las cuales se mantienen durante el análisis temático del contenido junto con sus propias subcategorías: 1) referente a los significados de la escuela: i) conceptualización de la escuela, ii) comportamiento en la escuela, iii) rendimiento escolar,

iv) normatividad y v) ambiente escolar; 2) el papel de los profesores: i) prácticas pedagógicas y procesos de enseñanza y ii) relación alumno-profesor; 3) el papel de la familia: i) relación familia-escuela y ii) entorno familiar; 4) las características de la juventud y los significados fabricados: i) los pares y ii) la imagen sobre sí mismos.

En esta parte también se menciona la manera en la que se logró organizar la información, a grosso modo: mediante la elaboración de una matriz de concentración, donde fueron colocados los fragmentos previamente seleccionados conforme a las categorías y subcategorías establecidas, con el fin de reducir la información y desplegar de manera más clara los datos requeridos para el análisis. Posteriormente, se realizó el análisis de la narrativa, considerando el texto fragmentado, para tratar de establecer relaciones que permitieran extraer el significado otorgado por los sujetos de acuerdo con su relato de vida.

Finalmente, se plantean las conclusiones, que incluyen recomendaciones para comprender los principales motivos por los que los jóvenes abandonan la escuela. Éstas están orientadas, principalmente, hacia la mejora de los procesos de enseñanza y la empatía entre profesor-alumno.

Sobre la Mirada del Investigador

Apegándonos a los términos de la investigación cualitativa basada en la hermenéutica, describir, comprender e interpretar son acciones importantes o necesarias para analizar la información y construir *el dato* —entendido como aquello que emerge del referente empírico y el análisis de contenido apoyado en la teoría—, el cual da cuenta de lo que queda bajo la luz del intérprete, quien, a su vez, investiga y devela a partir de los relatos de vida que enuncian las vivencias, experiencias y acontecimientos que orientan el rumbo de sus vidas, la manera en que los jóvenes estudiantes con rezago educativo construyen su realidad social.

El investigador realiza una interpretación de los sucesos a partir del relato que realizan los jóvenes, misma que no está separada del contexto psicológico, emocional, social y cultural del investigador. Existe, por tanto, una “pluralidad interpretativa” que trata de atender, desde la mirada del sujeto que investiga y es investigado, el “conflicto de las interpretaciones”, sin antes señalar que dichas interpretaciones encuentran su fundamento en

los propios testimonios, los cuales son relatos contextualizados y singularizados, que “toma[n] en cuenta el detalle y la anécdota que no siempre es trivial. [Pues] quiere saber y hacer saber” (Baudouin, 2009, p. 408).

La investigación narrativa en educación tiene como particularidad alcanzar el interior de la composición narrativa como componente principal del material empírico. Se tiene en cuenta el carácter irreductiblemente subjetivo de dicha composición, mismo que opera para el investigador y para quien se estudia (Baudouin, 2009). Por lo que el investigador asume una postura previa a la interpretación de los relatos de vida, que actúa como brújula para no perderse dentro del entramado del texto, mismo que constituye una narrativa ordenada y que da sentido al conocimiento empírico en relación con la fundamentación teórica.

Esta postura que acompaña al investigador alude al “ser” desde la perspectiva filosófica, expresada en el primer capítulo de esta investigación, como un “ente” con conciencia de su existir-en-el-mundo que lo rodea, algo difícil de captar desde los sentidos del investigador, puesto que esta tarea requiere sumergirse en el mundo del ser-joven para comprender e interpretar su “existencia” en el mundo a partir del lenguaje, “pues es sólo a través del lenguaje que nos amanece el mundo, que el mundo se hace claro y distinto en toda su ilimitada diferencia y diferenciación del mostrarse” (Gadamer, 1998a, p. 33).

La intención de este trabajo es reconocer al joven estudiante como un “ente en su totalidad” (Gadamer, 1998a, p. 33), que, si bien es protagonista de su trayectoria educativa, esta se va configurando conforme a la interiorización de las experiencias vividas durante su recorrido formativo.

El poder biográfico que emerge del lenguaje cumple con el objetivo de “dar la palabra a aquellos que nunca la han tenido”, mismo que distingue que el “lenguaje verdadero no resulta separable de aquello que dice, de aquello sobre lo cual dice algo, de aquel que habla y aquello a lo que responde. [...] Allí donde hablamos los unos con los otros para los otros y que [...] nos esforzamos por entender” (Gadamer, 1998a, p. 34).

Por lo que el investigador, bajo el enfoque hermenéutico, se esfuerza por comprender e interpretar, a partir del uso del lenguaje, la manera en la que el sujeto—joven se posiciona ante un mundo de objetos que articulan y modifican su existencia, lo que afecta el comportamiento de la trayectoria educativa, aunque es posible que no se acabe de comprenderlo del todo. El investigador tiene el desafío de abordar lo que significa construir, en tanto capacidad de los sujetos, pero también comprender el significado, individual y social, de lo que representa lo construido, puesto que la salida anticipada de la escuela, así como otras situaciones escolares como el bajo rendimiento escolar o el mal comportamiento, no se puede entender fuera de las significaciones de quienes lo padecen. Estas significaciones son producto de una serie de complejas relaciones recíprocas en cuanto a tiempos y espacios, lo que implica tener que enfocar la configuración de la trayectoria educativa como una construcción que se va conformando a partir de la capacidad de despliegue de los jóvenes estudiantes.

El interés por estudiar la trayectoria educativa de los jóvenes surge de la preocupación de conocer y comprender la manera en que la trayectoria de estos jóvenes en condición de rezago se va configurando a partir de ciertos elementos como la escuela, los profesores, la familia y su participación en situaciones que acontecen durante su proceso formativo.

Se realizó una exploración entre los jóvenes que acudían al Programa Especial de Certificación⁴⁸ para presentar y tratar de acreditar, de manera *ex profeso*, la secundaria. Se les cuestionó sobre las razones por las cuales no les fue posible concluirla de manera regular, pues, por su edad, podrían cursarla de forma escolarizada. Algunas de las respuestas que dieron fueron: embarazos adolescentes, migración, trabajo, falta de recursos económicos, entre otros. Sin embargo, existían otros motivos que apuntaban hacia la función de la escuela como: la nula disposición para expedir la “carta de buena conducta”, requisito indispensable en algunas escuelas para otorgar el certificado oficial, apelando a un mal comportamiento por parte del estudiante; la no acreditación de las asignaturas de inglés y de matemáticas (especialmente); el alto número de inasistencias, que, de acuerdo con la normatividad escolar,

⁴⁸ Puesto en marcha por la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla en los años 2015 y 2016.

imposibilita la acreditación del ciclo escolar; expulsiones por rencillas entre compañeros; el mal trato de los profesores, entre otros.

La atención en interpretar las configuraciones sociales que elaboran los jóvenes que abandonan la escuela fue aumentando considerablemente hasta llegar a establecer como objeto de estudio la trayectoria educativa que, lejos de ser homogénea, previamente establecida con una forma única y delimitada —como gran parte del sistema educativo la considera—, resulta ser lo contrario: singular, amorfa, altamente variada y suavemente delimitada por líneas apenas perceptibles que hacen difícil de identificar de inicio a fin el trayecto marcado por la propia subjetividad del joven estudiante.

En todo momento del estudio se siguió una rigurosidad epistémica y metodológica encaminada a la interpretación de los significados que el ser-joven construye a partir del conjunto de vivencias y experiencias durante su propia existencia; es decir, comprender e interpretar cómo las situaciones y los acontecimientos que él le atribuye a los hechos, a las acciones y a las palabras que los “otros” le dirigen —por medio de las relaciones interpersonales que dan pie a la socialización y subjetivación de las personas— inciden en la configuración de su trayectoria educativa.

Durante el análisis de la información en la construcción del dato, se reconoce que el ser-joven es un campo problemático antes que un objeto claramente definido y que exige un análisis de las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal. Por ello, su abordaje se fundamenta en el reconocimiento de ambas subjetividades —del investigado y del investigador— que desentraña los dispositivos constituyentes de ambos sujetos para acercarse lo más apegado posible a la realidad social que los envuelve. Al respecto Zemelman (2010) señala que:

La principal dificultad reside en resolver lo que refiere a las dinámicas constitutivas, en razón a la tendencia a reducirlas a mecanismos propios de la subjetividad individual; o, en su defecto, en una reconstrucción de las condiciones “externas” que, eventualmente, la determinan (p. 358).

Los hallazgos obtenidos al develar los significados que los jóvenes estudiantes han construido representó, desde la postura de quien investiga, comprender el “mundo joven”. Entender y comprender lo que significa —desde el interior— para el ser-joven lidiar con la separación de los padres, experimentar el abandono de la madre y quedar al cuidado de la abuela, la enfermedad de la madre y familiares cercanos, la muerte repentina de la pareja sentimental de la juventud, entre otras cuestiones que subyacen en los relatos de vida de estos ocho jóvenes entrevistados. Ha sido un gran reto y un desgaste intelectual y emocional por tratar de comprender, no sólo desde una perspectiva teórico-metodológica, sino desde la pluralidad analítica de la teoría, el método y la investigación empírica, manteniendo cierta distancia —en la medida de lo posible— de mi propia subjetividad, lo que ha implicado, en repetidas ocasiones, reprimir los pensamientos y las emociones encontradas que me generaron algunos fragmentos de lo que los jóvenes me compartieron para esta investigación.

Sin duda, realizar esta investigación desde la narrativa biográfica permitió el acceso a la parte intangible, débil y altamente susceptible del “ser”, no solamente joven, sino también del estudiante, quien asiste a la escuela con un entramado diverso y complejo que se conforma a partir del conjunto de situaciones individuales, familiares, sociales y escolares. Además, vive como “persona” de acuerdo con las vivencias que esté experimentado en determinado momento. Lo importante es, entonces, saber cómo significan los hechos realizados por los agentes formativos que lo rodean, pues a partir de ese significado se deriva la manera en cómo actúan.

A partir de develar los significados que elaboran los jóvenes, desde un ejercicio de entendimiento y comprensión del “ser” a través del lenguaje, he reconfigurado mi concepción de los jóvenes estudiantes que abandonan la escuela; además de que he situado mi atención en todo aquello que se encuentra por debajo de los sujetos, por lo que me he esforzado en interpretar y dar sentido a los pensamientos, sentimientos y significados que han ido construyendo a partir de su historia de vida.

Al momento de escribir esto reconozco en el joven a un “ser” inacabado y, por tanto, en permanente formación, cuya circunstancia educativa y formativa es el producto de un conjunto de experiencias vividas y de la manera particular en que cada joven estudiante interpela su realidad social.

Los hallazgos de esta investigación me han permitido modificar mi labor como docente e investigadora, pues ahora considero el trayecto educativo que realiza el joven estudiante como una configuración personal y subjetiva que se produce a partir de la interiorización de las vivencias que tienen lugar en la relación profesor–alumno en un mismo espacio y tiempo donde la consideración del “ser” antecede y se antepone a la práctica pedagógica.

La Estrategia Metodológica en el Análisis de la Información

Los ocho jóvenes entrevistados experimentaron una situación de rezago en el nivel básico, sin embargo, tuvieron la oportunidad de retornar al nivel medio superior. De cada entrevista se recuperan los fragmentos cuyo relato infiere *algo* más allá de lo dicho. ¿Cómo construirlo?, ¿cómo identificarlo?, ¿cómo saber que *eso* es justo lo que buscamos? Para dar salida a estas interrogantes se eligió realizar un análisis narrativo, el cual, en palabra de Bolívar, consta de “una forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social” (2002, p. 4), puesto que constituye un enfoque propio de conocer el mundo y construir realidad; es decir que “constituye en un método de investigación” (Weber y Mertova, 2007, como se citó en Bolívar, 2002, p. 4) que permite dar significado y a la vez comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción.

Para Denzin (1989, como se citó en Bolívar, 2002) la narrativa introduce una fisura en la investigación cualitativa habitual, donde la experiencia vivida no es algo a captar por la investigación, sino que es creada en el propio proceso de investigación. Se trata de:

Contar las propias vivencias, y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al “mundo de la vida” mediante el lenguaje. La subjetividad es, también, una condición necesaria del conocimiento social (Bolívar, 2002, p. 4).

El análisis narrativo permite centrar la atención en las historias que estos ocho jóvenes cuentan, ubicando ciertos acontecimientos dentro de un proceso coyuntural que sucede durante la estancia, la salida y su retorno a la escuela, dándole al discurso una forma propia

que “da significado a la experiencia vivida mediante la ordenación de objetos y eventos en un todo significativo” (Bolívar, 2002, p. 4). Se entiende el análisis narrativo como un modo que permite enfocarse en cómo los individuos dan sentido a sí mismos y al mundo.

De acuerdo con Riessman (2008), para llevar a cabo un análisis narrativo se debe proceder a seleccionar, organizar e interpretar los textos más significativos expuestos por el sujeto, tratando de encontrar “un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador *era* y lo que hoy *es*” (como se citó en Bolívar, 2002, p. 8). Por lo que el análisis de datos se realizó en dos niveles:

- 1) **Análisis temático de contenido por categorías.** El discurso se fragmentó en subcategorías, agrupado taxonómicamente en celdas o casillas dentro del conjunto de categorías que conforman una metacategoría, lo que permite establecer relaciones entre ellas mediante el análisis de los contenidos o temas de los discursos, situando las experiencias narradas en el texto dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables socio-históricamente, las cuales responden a una realidad socialmente construida, “desdeñando la forma misma de expresarlos y su sentido subjetivo” (Bolívar, 2002, p. 12).
- 2) **Análisis narrativo.** Transforma los datos significativos, donde no se buscan elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia, “donde lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los significados⁴⁹ que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan”. Siendo el objetivo comprender a la persona mediante la explicitación de las intersecciones con otras vidas (profesores y pares), con las situaciones familiares y del entorno escolar, lo que Bolívar (2002) denomina “genealogías de contexto”, donde las narrativas de las personas y del investigador, fenómenos y métodos se funden para comprender la realidad social (p. 13).

⁴⁹ Con especial énfasis en los extraordinarios y fuera de lo común.

Tabla 8.*Atributos del análisis narrativo en la investigación educativa*

Modo de análisis	“Conjuntar datos y voces en una historia o trama, configurando un nuevo relato narrativo” (Bolívar, 2002).
Interés	Elementos distintivos y específicos. Revelar el carácter único y propio de cada caso. Singularidad.
Criterios	Autenticad, coherencia, comprensible, carácter único.
Resultados	“Generar una nueva historia narrativa conjuntada -a partir de las distintas voces- por el investigador” (Bolívar, 2002).
Ejemplos	Informes antropológicos, buenos reportajes periodísticos o televisivos.

Fuente: Bolívar (2002).

Análisis Temático de Contenido. Categorización y Codificación

El análisis de datos autobiográficos es un proceso complejo que requiere un exhaustivo ejercicio intelectual que consiste, en primer lugar, en armar un rompecabezas donde las piezas no están dadas, sino que deben ser determinadas por el investigador con ayuda de un marco teóricointerpretativo que orienta la organización y presentación de los resultados, reuniendo las piezas similares por un lado, y las dispares, por otro, identificando las líneas de relación que hagan coherente el trazo del rompecabezas inicial, dado por las categorías de análisis previamente establecidas y alguna intermedia que pueda surgir en el camino.

El proceso analítico se realizó, en un primer momento, por medio de una matriz de concentración, donde se registraron las cuatro metacategorías de estudio: 1) escuela, 2) profesores, 3) familia (metacategoría intermedia)⁵⁰ y 4) características de la juventud. De

⁵⁰ Esta categoría contiene dos subcategorías que corresponden: 1) al entorno familiar y 2) a la relación familia-escuela. Surge como resultado del referente empírico, es decir, como parte del análisis temático de la información proporcionada en los relatos de los jóvenes entrevistados, quienes reiterativamente mencionaban a miembros de su familia involucrados en la decisión de dejar y/o regresar a la escuela, aunque el instrumento

acuerdo con la teoría revisada de Hernández (2013) sobre las dimensiones que inciden en la configuración de la *trayectoria educativa* de los jóvenes y que también se consideraron en la elaboración del instrumento. Cada metacategoría contiene categorías temáticas propias que se quieren estudiar y, a su vez, se establecieron subcategorías junto con los códigos obtenidos a partir de la información recogida en las entrevistas.

Una vez elaboradas las metacategorías, las categorías y las subcategorías, se procedió a la codificación, estableciendo colores para cada ámbito: verde: escuela, naranja: profesor, amarillo: familia, azul: juventud; se transcribieron las entrevistas y se imprimieron. En las cuatro primeras se identificaron con cada color los fragmentos que dan cuenta de las vivencias, las experiencias y los acontecimientos⁵¹ que los jóvenes contaron durante su recorrido escolar. Posteriormente, y una vez que se tuvo claridad del procedimiento para el análisis temático de contenido de manera manual, se utilizó, en un segundo momento, el programa informático MAXQDA 2008 para continuar con la categorización de manera más organizada y hacer la búsqueda de palabras o frases, manteniendo la lógica de los colores que ya se tenía (Anexo 3).

Es importante aclarar que la elaboración de las metacategorías, las categorías, las subcategorías y los códigos fue producto del entrelazamiento de la teoría con la información obtenida de manera empírica. Se clasificaron los fragmentos conforme al contenido emitido por los sujetos de estudio de acuerdo con las subcategorías y códigos previamente diseñados.

sólo contenía una única pregunta orientada a conocer la opinión de la familia con respecto a la salida anticipada de la escuela. A lo largo de los testimonios y durante el análisis resultó evidente la relevancia del contenido de esta categoría en la trayectoria educativa de los jóvenes con rezago. Cabe destacar que la construcción de esta categoría ha sido útil para un mejor acercamiento al objeto de estudio de esta investigación, aunque para otro puede no serlo (Buenfil, 2008). Por lo que respecta al fundamento del concepto, se puede decir que, en el marco de la investigación educativa, el significado de esta expresión alude a la relación que guarda el "referente empírico" con el referente teórico y las preguntas de investigación, "en la construcción del objeto de estudio, por lo cual éste es un híbrido que involucra huellas de la subjetividad del investigador, huellas de particularidad histórica —contextuada o situada— del referente empírico, y marcas del aparato crítico con cuyos lentes se enfocan ciertas cosas y de difuminan otras" (Buenfil, 2008, p. 31). Desde la sociología las "teorías de a lance medio" promovidas por Merton, emergen de aquellas "teorías intermedias entre las pequeñas hipótesis que apenas dan cuenta de un limitado objeto de estudio y las amplias y desmesuradas especulaciones que intentan explicar —encajar— todas las posibles manifestaciones de la vida social" (Cataño, 2003, p. 477).

⁵¹ Para mayor claridad entre los conceptos: *vivencias*, *experiencias* y *acontecimientos*; y su aplicación en la presente investigación, refiérase a la página 1 de este documento.

Finalmente, se realizó el análisis narrativo bajo la estructura de las categorías elaboradas mediante la interpretación y el establecimiento de las relaciones encontradas en los textos seleccionados (Anexo 4).

Tabla 9.

Elaboración de las metacategorías, categorías, subcategorías y códigos para el análisis temático de contenido

Metacategoría	Categoría	Subcategoría	Atributo	Código
ESCUELA	I. SIGNIFICADO DE LA ESCUELA	Conceptualización de la escuela	Pensamiento, concepción u opinión, a partir de las experiencias vividas, acerca de la función de la escuela en la formación para la vida.	Útil Inútil
		Comportamiento en la escuela	Se considera la conducta, la disciplina, la socialización y el desarrollo moral del estudiante, y que refleje la disposición, disponibilidad, receptividad y voluntad que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje (Kröyer, Muñoz y Ansorena, 2012; Mateos, 2008).	Adecuado Inadecuado
		Desempeño escolar	“Se refiere a cualquier medida del progreso de un estudiante en un contexto escolar o en un área académica correspondiente. Y se mide por los resultados de un estudiante sujeto a evaluación, calificaciones y puntajes de las pruebas estandarizadas” (Fineburg, 2009, como se citó en Barrios y Frías, 2016).	Satisfactorio Insatisfactorio
		Normatividad escolar	Se define un conjunto de normas y reglas que orientan los procesos administrativos escolares y regulan el comportamiento y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, y así evitar las arbitrariedades en la imposición de la disciplina y las sanciones sin fines formativos (Kröyer, Muñoz y Ansorena, N. E., 2012).	Flexible Inflexible
		Ambiente escolar	Está asociado a la sensación de bienestar general, a la sensación de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, a la creencia en la relevancia de lo que se aprende en la escuela, a la identificación con la escuela, y a las interacciones con pares y profesores (Hacer, 1984; Ainley, Batten y Miller, 1984, como se citó en Cornejo y Redondo, 2001, p. 17).	Sano Tóxico

Metacategoría	Categorías	Subcategorías	Atributo	Código
PROFESORES	II. PAPEL DE LOS PROFESORES	Práctica docente y procesos de enseñanza	Se refiere a la función que el profesor realiza para el aprendizaje como son: el dominio de los contenidos, la puesta en marcha de estrategias didácticas y pedagógicas, el manejo correcto de los recursos, tono de voz modulado, control y manejo de grupo, la propiciación de un ambiente de compañerismo y respeto, dentro y fuera del aula.	Motivante
				Desmotivante
		Relación alumno-profesor	Se refiere a la forma de interacción que existe entre el profesor y el joven estudiante, en especial, al trato que éste último recibe por parte del profesor; alude a las cualidades humanas y relacionales que el docente manifiesta en su actuar cotidiano (Mateos, 2008).	Respetuosa
				Amistosa
				Irrespetuosa
				Conflictiva
FAMILIA	III. PAPEL DE LA FAMILIA	Relación familia-escuela	Alude a la manera de participación e involucramiento de los padres en las actividades escolares; y al establecimiento de la comunicación que existe entre los padres o tutores con el personal de la escuela (Moreno, 2010).	Permisiva
				Impositiva
				Pacífica
		Entorno familiar	Considera la conformación familiar, el tipo de relaciones y sentimientos que se generan entre padres (apoderados), hermanos, tíos - personas con algún parentesco- y los jóvenes estudiantes bajo ciertas condiciones sociales y económicas que prevalecen dentro de la familia.	Conflictiva
				Integrado
				Desintegrado

Metacategoría	Categorías	Subcategorías	Atributo	Código
JUVENTUD	IV. CARACTERÍSTICAS DE LA JUVENTUD	Imagen sobre sí mismo	Es la manera en que el sujeto se considera a sí mismo, a partir de sus vivencias y experiencias y su relación con los 'otros'; reside en la actitud del propio sujeto hacia esa parte de su conciencia que ya ha fluido hacia su "duración transcurrida" o interiorizada (Schütz, 1932, p. 99)	Dócil
				Rebelde
				Victorioso
				Fracasado
		Influencia de los pares	Se refiere al grado de poder u autoridad que los compañeros y/o amigos ejercen sobre los jóvenes estudiantes –sujetos de estudio- en la toma de decisiones para su formación académica.	Positiva
				Negativa

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con el análisis de datos.

Para fines de organización, facilitar el primer momento (análisis temático de contenido) y elaborar la narrativa, los fragmentos recuperados dan cuenta de los significados que los jóvenes han ido construyendo a lo largo de su recorrido escolar y se colocaron dentro de la casilla correspondiente de la matriz de concentración (Anexo 2) de acuerdo con: la metacategoría, la categoría y la subcategoría a la que aportan información. Los datos se sintetizaron en un conjunto coherente que permita en el segundo momento, mediante el análisis narrativo, unir, temporal (estancia, salida y retorno escolar) y temáticamente los elementos que permitan dar una respuesta comprensiva al comportamiento, tipo de recorrido y forma de la trayectoria educativa de los jóvenes que han experimentado una situación de rezago al encontrarse fuera de la escuela secundaria (Bolívar, 2002).

Posteriormente, la información organizada mediante el análisis temático de contenido fue agrupada siguiendo el mismo orden por categorías (Bolívar, 2002), con el objetivo de describir e interpretar las experiencias vividas de los jóvenes que abandonan la escuela secundaria y develar el significado que construyeron acerca de la escuela, los profesores, la familia y la juventud.



Figura 8.

Representación gráfica de las metacategorías bajo los cuales se conforma la trayectoria educativa de los jóvenes a partir de la subjetividad.

Una vez que se contó con la información organizada en el programa MAXQDA —análisis temático de contenido por categorías— se procedió a realizar el análisis narrativo, donde el investigador interpreta y comprende el texto mismo mediante el establecimiento o trazo de las relaciones entre las categorías elaboradas. Se trata de reconstruir la historia personal de los sujetos a partir de las intersecciones existentes entre las cuatro metacategorías antes mencionada en interacción con los “hipercírculos” de subjetividad del joven estudiante (figura 8).

Análisis Narrativo. La Obtención de los Datos

En la investigación se eligió el tipo de análisis narrativo para presentar los hallazgos, puesto que exalta la singularidad de las experiencias vividas y de los acontecimientos narrados por los sujetos, y posibilita dar una respuesta comprensiva de los sucesos en la vida del joven mediante una trama o historia que da significado a los datos de manera ordenada y organizada a partir de las categorías y subcategorías establecidas.

El análisis de la narrativa ayudó a la reconstrucción de la experiencia, que lleva a un significado a lo vivido, o bien, remite a todo aquello que no sólo se recuerda, sino que se tatúa en la persona y permite, a partir de la interpretación de los datos solicitados por el entrevistador (relatos de vida y trayectorias), describir los diferentes escenarios por los que atraviesa el autor, en este caso, el joven estudiante, dando significado a su realidad social.

Según Bolívar (2002), la investigación narrativa “es un proceso, complejo y reflexivo, de mutación de los textos del campo a los textos para el lector, [donde] el investigador recrea los textos, de tal modo que el lector pueda conocer las vidas o acontecimientos narrados” (p. 561), y contar y recontar historias con el objetivo de dar significado a la experiencia, es decir, contar la historia investigada.

De acuerdo con Labov (1982, como se citó en Coffey, 2003) —quien desarrolló un enfoque sociolingüístico para las narrativas y relatos—, las narrativas “tienen propiedades estructurales y formales que presentan patrones recurrentes que se pueden identificar y emplear para interpretar cada segmento de narrativa” (p. 69).

Mediante el análisis de la narrativa se propone tratar al grupo de entrevistados como un único sujeto de estudio, dentro del cual el joven estudiante y su relato adquieren un sentido contextualizado, considerando que una buena investigación narrativa, no sólo recoge bien las distintas voces o las interpreta, sino que también da lugar a una buena narración de la historia del sujeto entrevistado (Bolívar, 2002), transformando los contenidos de la conciencia en formas públicas que otros puedan comprender (Eisner, 1997, como se citó en Bolívar, 2002).

El Entramado de la Trayectoria Educativa del Joven

Los modos en que los jóvenes ingresan y permanecen en la escuela están mediados por grandes diferencias y desigualdades que se originan en el seno familiar, derivados de las condiciones de origen, de la organización y de la forma de vida de cada uno de los educandos. A partir de dichas diferencias se va constituyendo el comportamiento de cada individuo y es así como se puede explicar la existencia y la relación entre escuela–alumno. ¿Por qué hay estudiantes que muestran buen comportamiento y rendimiento escolar y otros no?, ¿por qué algunos jóvenes logran adaptarse a la estructura social y otros no?

El papel de la escuela dentro del Estado es regular la inserción de los jóvenes en la estructura social (Arango, 2006) y, como toda institución reguladora, es propicia a recibir ciertas resistencias por parte de los sujetos regulados, en diferente medida, de acuerdo con sus vivencias y experiencias.

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación a partir del análisis de los relatos de vida de ocho jóvenes estudiantes. Los resultados se presentan bajo la misma lógica de organización que se estableció para la elaboración del instrumento (guion de entrevista), la cual se diseñó a partir de tres bloques: escuela, profesores y juventud, mismas que se establecieron como metacategorías, donde cada una contenía a su vez un cierto número de subcategorías. Es durante el análisis temático de contenido donde surge una nueva metacategoría, la cual se añadió como una categoría intermedia: la familia, ya que, en el discurso elaborado por los sujetos de estudio, se encontró que la influencia de la madre, del padre, los hermanos, los tíos y otros miembros de la familia, resultaban relevante en la configuración de la trayectoria educativa.

Así pues, la estructura para el análisis e interpretación de los datos está conformada por: i) 4 metacategorías, ii) 4 categorías y iii) 11 subcategorías. El nombramiento de las categorías se realizó considerando los aportes teóricos–metodológicos de Buenfil (2008) que señalan:

La metodología no se reduce a las técnicas de recolección de información, ni se limita a una secuencia de procedimientos a ser aplicados y replicados a un referente empírico. En mi experiencia, lo metodológico alude a la articulación de múltiples ingredientes de la investigación que van de las inquietudes del investigador, y llegan hasta el escrito del conocimiento producido. En ese recorrido se incorporan y se remueven otros ingredientes, teóricos, epistémicos, ontológicos, técnicos, procedimentales, lógicos, conceptuales, empíricos (contextuales, testimoniales y documentales), que conforman el “archivo” del investigador (p. 2).

La manera en que están titulados los siguientes cuatro apartados corresponden a las cuatro metacategorías y cuatro categorías que sostienen el análisis de los datos. Cada uno de estos cuatro títulos pretende plasmar la huella significativa que es expresada bajo las palabras de los sujetos. El lenguaje se recupera del testimonio y desea iluminarlo con intensidad, teniendo en cuenta que “la virtualidad de la palabra constituye al mismo tiempo el “ahí” del ser” (Gadamer, 1998, p. 33).

Los títulos bajo los cuales se presentan los resultados y que envuelven a las metacategorías elaboradas, fueron pensados para reflejar lo expuesto dentro del referente teórico y, además, lo recogido en el referente empírico basado en las expresiones testimoniales. También aluden a un proceso creativo por parte del investigador en su producción, así como de la acuciosidad en la interpretación del trozo de la realidad sociohistórica que se estudia, de las herramientas lógicas y conceptuales con las que se mira el objeto de estudio y de las inquietudes propias del investigador (Buenfil, 2008).

Los resultados muestran el conjunto de experiencias vividas por los jóvenes y recuperadas por medio de los relatos/testimonios. El cruce de sucesos permite develar las huellas que dejaron rastro en la construcción de la subjetividad de los jóvenes, puesto que lo que somos o creemos ser no sólo es el resultado de lo que se aprende dentro de la familia o de la escuela, sino de todo lo que se es capaz de captar y percibir, posteriormente se lleva hacia el interior de uno mismo, creando significados que marcan la existencia.

Se intentó mostrar el conjunto de significados constituidos por los jóvenes que han experimentado su estancia, salida y retorno a la escuela mediante los sucesos, las experiencias y las vivencias que tienen dentro de la escuela, con los profesores, la familia y los compañeros, y de la imagen que han elaborado de sí mismos a partir de estas vivencias, con el ánimo de despertar el interés por la lectura, así como mostrar desde el título una ínfima parte del testimonio del ser-joven, quien posee limitados escenarios para hacer escuchar su voz.

Los resultados, por tanto, que corresponden a la metacategoría de “Escuela” y a la categoría de “Significados sobre la escuela” se conforman por cinco subcategorías: 1) la conceptualización que el joven estudiante realiza sobre la escuela; 2) el comportamiento en la escuela; 3) el desempeño que el mismo joven refiere haber tenido durante su trayectoria; 4) la normatividad de acuerdo con el significado que los jóvenes hacen de esta; y 5) el ambiente escolar que los jóvenes perciben a partir del tipo de relación que establecen con los demás. Estos resultados se encuentran ubicados bajo el título de **Caminito de la escuela**, cuya denominación parte del siguiente referente empírico:

Vivíamos hasta Cholula, y entonces, yo tenía que salir de mi casa muy temprano, porque aparte tenía mis hermanos que estudiaban ahí, y como mi mamá no podía... a veces era como de que, un mes nos pagaba el transporte y un mes nos teníamos que ir en nuestra *combi*; y así, por lo mismo de que eran *combis*, eran tres *combis* diarias, por todo eso como que no alcanzaba tanto el dinero. [...] Y pues, **la otra escuela** estaba de aquí como a 10 minutos **caminando** de mi casa; y pues, fue una elección que tomó mi mamá” (Yareth, 18 años, 27 de marzo de 2019).⁵²

La segunda metacategoría refiere a los “Profesores” y la categoría del “Papel de los profesores”, cuyas subcategorías se orientan a conocer el significado que el joven estudiante da a las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza durante su permanencia en la escuela; y al tipo de relación que existe entre profesor–alumno y viceversa. “**¡Hey! profes,**

⁵² En lo sucesivo, los testimonios se presentarán con sangría en 2.5cm y 12 puntos de fuente para diferenciarse de las citas académicas. En la primera aparición del entrevistado se acotará la fecha de la entrevista, dato que, por practicidad, se omitirá en sus siguientes apariciones. N. del E.

¡dejen en paz a los alumnos!” señala, de manera sarcástica, el disgusto que estos jóvenes expresan sobre la manera en que los profesores ejercen su práctica docente bajo ciertos criterios pedagógicos y didácticos que sostienen su labor, así como la relación que los jóvenes perciben por parte de los profesores y directores, de acuerdo con el siguiente texto:

Era sólo un profesor en todo el mediodía, nada más fue un profesor [que nos enseñaba]; y pues [...] luego él salía, pues empezábamos a jugar. También el profe, a veces, así como que nomás salía, iba a ver a otra maestra, no sé qué había entre ellos, pero se iba a cada rato y nos **dejaba solos** por dos horas, una hora, y por eso ya no tomé [las clases] en serio (Jerónimo, 18 años, 13 de mayo de 2019).

El papel de la familia corresponde a la tercera metacategoría, que está bajo el título de **“Dice mi mamá que siempre sí”**, el cual refiere la relevancia que tiene la familia, en especial, la figura femenina que está frente al hogar, quien en la mayoría de los casos es la madre, aunque también figura fuertemente la abuela materna en la decisión que toman los jóvenes para retornar a la escuela y continuar los estudios en un nivel educativo superior. Asimismo, reúne la relación que guarda la familia, desde padres, hermanos mayores que han asistido a la misma escuela, primos, tíos, entre otros, en la configuración de la trayectoria educativa de los jóvenes estudiantes. El título hace alusión al relato de Marlene:

Me costó mucho volver a entrar al bachiller, dejé un año de estudiar y ya cuando **mi mamá me dijo: “Vas a entrar otra vez a la escuela”**, le dije: “No gracias”. De plano decía que no, hice mi berrinche, falté, me vinieron a inscribir y de plano no entraba a la escuela, decía que yo no, pero después dije: “Vamos a probar”. Y ahorita estoy aquí y voy bien, ya tengo la escuela en otro concepto (Marlene, 18 años, 21 de febrero de 2019).

La última metacategoría está dedicada a las “Características de la juventud”, titulada **¡Soy rebelde!**, dentro de ésta se encuentran cuatro subcategorías que muestran los significados construidos por los jóvenes a partir de la imagen o idea que expresan por medio de su lenguaje, de “eso que está por debajo de...” (Gadamer, 1998, p. 13), que va más allá

de la palabra dicha: la que toma en cuenta lo que piensan, creen y sienten con respecto a la familia y su propia persona, expresado en los siguientes párrafos:

En ese tiempo era **muy rebelde**, entonces pues ya me traían sentenciado; entonces la última que hiciera yo, me iban a expulsar [...]. **Rebelde**, para mí significa que le contestes a los maestros, no hagas nada y no entres a clases, bueno para mí sería eso (Saúl, 17 años, 10 de abril de 2019).

Pues, primero entré **muy rebelde** con los profesores, había unos [con quien] de plano me ponía a pelear con ellos, a contestarles en frente de todos. [...] Me ponía al tú por tú, de plano no dejaba que me gritaran, si ellos me alzaban la voz, yo la alzaba más y era muy estresante, porque sí era una persona **muy rebelde**, no me gustaba que me gritaban (Marlene, 18 años).

Empecé a cambiar mucho mi actitud también, que es donde mis papás vieron que empecé a ser tan escandaloso y **poco rebelde**. (Carlos, 18 años, 18 de marzo de 2019).

A continuación, se presentan los hallazgos encontrados en la investigación, de acuerdo con la metacategoría “Escuela”.

Caminito de la Escuela⁵³

En este apartado se presentan los significados que los jóvenes estudiantes le otorgan a la escuela secundaria, uno de éstos corresponde al disgusto que les produce asistir a ésta, el cual no emerge de manera natural, más bien se va gestando mediante “la lenta y progresiva acumulación de fuentes de alejamiento de la escala de valores, las pautas de actuación y los símbolos de identificación con la escuela” (Rumberger, 1995, como se citó en Mena *et al.*, 2010, p. 123) por parte de los jóvenes, a partir de sus vivencias y sus experiencias⁵⁴ durante

⁵³ En el apartado se hace referencia al artículo Lxs jóvenes en la escuela secundaria. Un estudio desde los significados. Mendoza, J. y Cruz, O. P. (2020). Lxs jóvenes en la escuela secundaria. Un estudio desde los significados. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, (9), pp.210-233.

⁵⁴ Consideradas como “las cosas memorables durante la vida”, dado que las vivencias siempre son personales y éstas se convierten en experiencias cuando se toma conciencia del mundo cultural e histórico en

su formación, como un proceso de desenganche. A los jóvenes les aburren las clases, no les gusta ir a la escuela, sólo la convivencia con los iguales los salva.

Me aburrían las clases, me aburría ir y convivir con mis compañeros no, lo único que me aburría era lo académico, la convivencia no. (Carlos, 18 años).

Existen, además de las circunstancias personales, sociales, familiares, culturales y económicas que envuelven al joven en su existencia, otros elementos como: la normatividad y el ambiente escolar que atraviesa durante su estancia en la escuela.

Era muy latosa. [...] No tenía buenas calificaciones, [...] tenía mi carta compromiso. El problema eran los alumnos, me hacían muchas cosas. (Marlene, 18 años).

En lo subsecuente se muestran los resultados obtenidos en cada una de las cinco subcategorías que conforman a la metacategoría Escuela.

Conceptualización de la Escuela.

Para algunos jóvenes, como Carlos, la escuela secundaria significó un lugar difícil al que tuvo que asistir, la vida en la escuela no ha sido fácil para él, presenta problemas de lenguaje, menos acentuados ahora en el bachillerato, que fueron motivo de burla por parte de los compañeros.

No es un lugar maravilloso, por así decirlo, [...] porque me empezaron hacer un poco de burla [...] de mi forma de hablar en ese momento, como no puedo [...], se me dificulta pronunciar la doble ‘erre’, me hacían burla de eso, como [hay] muchas palabras [que] necesitaban la doble ‘erre’ o la ‘ere’ [...] y no la pronunciaba bien rápido, hacían eso de burla, [porque] las palabras quedaban un poco incomprensibles (Carlos, 18 años).

el que vivimos (Weiss, 2012, p. 145) y cómo las decisiones que vamos tomando durante el trayecto configuran el “aquí y ahora”.

Para Yareth, la escuela es un lugar muy aburrido, estar ahí es una pérdida de tiempo. Las actividades académicas no lo motivaron lo suficiente para permanecer dentro de la escuela; a esto se le suma la situación económica que prevalecía en su casa, con su abuela y los deseos de obtener mejores cosas que veía en otros compañeros. Situación que le hizo experimentar que la escuela no era útil ni resolvía —en ese momento— sus necesidades.

“...no me gusta venir a perder el tiempo acá [a la escuela], porque ni aprendo de una forma buena, es algo muy aburrido. [...] Llegaban [los profesores] y te empezaban a dictar, te ponían a escribir y era así como de que: Hagan estos ejercicios y ya, [...] los hacías, te ponían más a escribir. (Yareth, 18 años).

De qué sirve que venga a la escuela si la escuela no me está dando el dinero que me está dando ahorita el trabajo [...]. No quería ir a la escuela, me invitaban a trabajar y así como que no, pues prefiero irme a trabajar y todo eso; y más como no contaba como con una ayuda de mi papá, pues yo me tenía que comprar todo y luego [...] yo sentía feo ver cómo todos en la escuela iban con sus tenis bonitos, todo eso, y yo [pensé]: “¡Ay, yo puedo obtener mejores cosas que ellos!” (Yareth, 18 años).

Sin embargo, a otro grupo de jóvenes la escuela les resultaba agradable: en la primaria disfrutaron de sus vivencias; en la secundaria comenzaron a vivir una serie de situaciones personales, familiares y escolares que hicieron que el estudio les pareciera algo que está fuera de su alcance: la secundaria es más difícil.

No me gustaba ya ir a la escuela, [...] empezaron los problemas en segundo año [de secundaria] (Yareth, 18 años).

La primaria se podría decir que viví más y mejor, la cual me gustó..., la secundaria pues no, la verdad no, porque pues era como que algo más alto (Saúl, 17 años).

En la primaria sí me gustó mucho [la escuela], y ya en la secundaria como que ya no (Jerónimo, 18 años).

Mi secundaria, pues fue...sí fue más difícil [que la primaria] (Luis, 17 años, 3 de marzo de 2019).

A los jóvenes de secundaria les aburre lo académico, es decir, los contenidos y las clases repetitivas. La poca complejidad que representan, para ellos, algunas de las actividades organizadas por el profesor, mismas que se prolongan por mucho tiempo. Sin embargo, la convivencia con los compañeros mejora la experiencia.

Me aburrían [...] las clases, me aburrían, ir y convivir con mis compañeros no, lo único que me aburría era lo **académico**, la convivencia no. [La profesora] se basaba más en lecturas [de] comprensión, creo que dos años seguidos nos pidió un libro, y estuvimos leyéndolo casi todo, mucho tiempo para organizar (Carlos, 18 años).

[En] Educación Física, ahí el maestro lo que hacía era meter casi teoría, no te daba clases prácticas, era pura teoría (Carlos, 18 años).

Para Jerónimo (quien sólo estudió el primer semestre de secundaria), aunque la escuela no le gustó, asistía por diversión, no estudiaba ni hacía los trabajos: “ya casi no hacíamos nada”. La diversión y el relax —en la secundaria— cobra mayor peso que los cuadernos y el estudio. Y la escuela se vuelve sólo un espacio de diversión.

Cuando entré a la secundaria, pues como que ya no me empezó a gustar, y pues iba, pero ya nada más por **diversión**. [...] Yo nada más a lo que iba era para jugar, porque eso de estudiar casi ya no hacíamos nada. [...] Me empezó a gustar más **la diversión** entre compañeros y hacíamos mucho relax en el salón, salía la maestra de aquí y córrele a jugar, y los trabajos ya no los hacía, [...] me empezó a gustar más la diversión y nada más los cuadernos, el estudio ya [...] como que los dejé” (Jerónimo, 18 años).

El juego en el salón de clases emerge como una respuesta al ocio que provocan los espacios que deja el profesor cuando se ausenta del salón para compartir con los compañeros de trabajo la molestia que le provoca su grupo. Las salidas constantes del profesor durante la clase hacen que el joven estudiante se sienta mal atendido, ellos, desde luego, perciben la falta de compromiso por parte del profesor, lo que les provoca desinterés por sus estudios.

...hay unos [profesores] que nada más se molestan y se la pasan **saliendo**. [...]
El profe no nos atendía bien, como se debe, **salía** y luego platicaba en el patio
y no sé, luego se iban a otro salón, y ahí tardaban, y a veces entraban y
platicaban. [...] Me caía mal [...] por lo mismo que **salía** y a veces, estábamos
en clases de inglés y como ya era [su] costumbre de salir, era puro jugar”
(Jerónimo, 18 años).

Mientras que, para unos, la escuela es un lugar de diversión, para otros, como Yareth,
significa ir al “matadero”, un lugar de sufrimiento, donde sólo van para que los profesores
los avergüencen delante de sus compañeros por no saber las tablas o equivocarte en una suma
ya en primero de secundaria.

Yo le decía antes el **matadero** [a la escuela]. [Cuando dejé ir] yo decía: “Qué
bueno que ellos ya se van al matadero, y yo me quedo aquí en mi casa”. Qué
bueno que yo no sufro (Yareth, 18 años).

Me acuerdo que antes nos ponían un cartel, nos paraban y nos decían: “Soy
burro y no sé...” y abajo le tenías que completar [con] lo que no sabías hacer,
decía: “Soy burro y no me sé las tablas”, o luego te equivocabas en una suma,
y [la profesora de matemáticas] te decía: “Agarra [el cartel] y [escribe]: ‘Soy
burro y no sé sumar’”. [Y, ¿cuál era la finalidad?] ¡Humillarte! [...], te dejaba
sin clase, [decía]: “Es tu problema y ahí ve cómo le haces, eres burro, yo no
le enseño a gente burra”, eso decía ¡Wow! (Yareth, 18 años).

La escuela no sólo transmite conocimientos, sino que, además, ofrece a sus
estudiantes la posibilidad de un cambio constructivo (Giroux y McLaren, 1998) para
enfrentar la vida y les provee de ciertos valores para la vida en sociedad.

[La escuela] es un lugar donde te guían a un camino, más o menos, correcto.
Te dan el conocimiento para implementarte (sic) en la sociedad actual, te
ayuda a que tengas más oportunidades que otras personas... (Carlos, 18 años).

La escuela no deja de ser un lugar de subjetivación mediante la socialización donde
se enfatiza la interiorización de las normas escolares; o bien, la rebelión contra ellas (Willis,
1977; como se citó en Weiss, 2012), tal como lo refiere Dubet y Martuccelli (1998):

Los colegiales hacen la experiencia de una verdadera tensión, es decir la ruptura entre alumno y el adolescente. Con la [juventud] se forma un “sí mismo” no escolar, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela, que afectan” a la vida escolar misma. Toda una esfera de la experiencia de los individuos se desarrolla en el colegio, pero sin él (p. 6).

Las tensiones personales, escolares, pedagógicas, sociales e institucionales producen en el joven estudiante un estado de confusión sobre los beneficios que la escuela puede brindarles, haciendo que su estancia sea algo no maravilloso, pues existen algunas corporeidades que participan de manera activa en la construcción del significado que los jóvenes le otorgan a la escuela secundaria, entre los que se identifican:

i) el grupo de pares:

“El problema era los alumnos, me hacían muchas cosas” (Marlene, 18 años).

ii) los profesores:

“Los profesores nunca hicieron nada” (Marlene, 18 años).

“Me aburrían las clases” (Carlos, 18 años).

iii) el rendimiento escolar:

“No tenía buenas calificaciones [...] no iba a acreditar el año, tenía cuatro materias reprobadas [...] mi [desempeño] era muy malo” (Marlene, 18 años).

iv) el comportamiento en la escuela:

“Nada más a lo que iba [...] era para jugar, porque eso de estudiar casi ya no hacíamos nada” (Jerónimo, 18 años).

Estas corporeidades se encuentran presentes y juegan un papel importante en el espacio multidimensional que orienta una forma particular del ser-joven, que contribuyen de manera relevante en sus acciones y decisiones de estar, abandonar y retornar a la escuela.

Dentro de esta misma subcategoría se identifica el proceso de resignificación de la escuela. El concepto de escuela que tenían estos jóvenes estudiantes se modifica, significativamente, a partir de un incidente crítico que representó su salida anticipada, y

posterior a su retorno mediante la obtención del certificado oficial a través de un programa especial de certificación.

El relato de los jóvenes permite distinguir tres sentidos en los que se percibe la contribución de la escuela en sus vidas:

- 1) A partir de la adquisición de conocimientos y habilidades con las que antes no contaban, adquieren la capacidad de expresar sus ideas y de ir tomando sus propias decisiones. Son conscientes de que estas capacidades contribuyen a la obtención de una mejor oportunidad de trabajo en un futuro y les amplía la posibilidad de “ser alguien” en la vida.

Sí, [la escuela] te da más información en cualquier cosa, ya no estás como que tan ciego o tan penoso como en cuestión de sexualidad o algo así. [También] si piensas a futuro, pues sí es como me ayuda para poder tener un buen trabajo (Kenia, 18 años, 6 de marzo de 2019).

Sí me sirve de mucho [la escuela], porque ya uno logra expresarse de forma así muy civil (sic), ya no me da pena al hablar, como que llega ese valor de que hablar, de decir, tomar nuestras decisiones (Jerónimo, 18 años).

Que me sirve mucho y que sí me va a ayudar en un futuro (Marlene, 18 años).

- 2) Se ve la contribución de la escuela en el apoyo que les proporcionan los jóvenes a sus padres al mejorar sus actividades económicas, y a los hermanos menores en la continuación de sus estudios al compartir con ellos su experiencia al dejar la escuela y lo que les implicó el retorno, así como en la asesoría que pueden brindarles en los trabajos escolares.

Sí te ayuda [la escuela], como que ya cualquier cosa que me [pregunta], como por ejemplo mi hermanita, que apenas está empezando la primaria (Kenia, 18 años).

- 3) La (re)significación que estos jóvenes realizan de la escuela sucede en un contexto particular para cada uno de ellos, puesto que durante el tiempo que permanecieron

fuera de ésta, fueron partícipes de muchas vivencias y experiencias que los llevaron a reflexionar no sólo sobre la importancia que tiene la escuela para obtener mejores oportunidades en el mercado laboral, sino también a la poca responsabilidad que significaba para ellos levantarse temprano, ir a la escuela, hacer la tareas, entre otras cosas.

Sí cambió, cambió mi forma de ver [la escuela], antes no quería hacer, casi nada, quería conseguir el papel, pero no quería hacer nada, y ahorita lo que quiero hacer es acabar bien el estudio [el bachillerato], o sea, entregar bien las cosas, cumplir como se debe y poder, ahora sí, certificarme en tiempo y forma correctamente (Carlos, 18 años).

De hecho, no me gustaba estudiar, pero cuando dejé de hacerlo, pues me puse a estudiar [por mi cuenta] y supongo que fue eso, el estudiar o saber más, a cultivarme de conocimiento o algo que la mayoría casi no conoce, entonces fue eso (Abel, 18 años, 3 de abril de 2019).

Una vez que han conocido y enfrentado las condiciones de diferente índole, por ejemplo, las laborales y salariales que existen en el país, reconocen que estar en la escuela es mucho mejor y sigue siendo importante. Postergar las responsabilidades que trae consigo el abandonar la condición de estudiante es todavía posible para algunos, sin embargo, han sabido aprovechar la segunda oportunidad que los padres les brindaron.

Sí me gustaba estudiar, pero yo no pensaba que me iba a servir [la escuela] para toda la vida. [...] Yo pensaba que todo iba hacer fácil, pero me fui al trabajo, pero no, sí hace falta la escuela. [...] De hecho iba al trabajo con mis hermanos, a la obra [de construcción], pues sí estaba pesado (Jerónimo, 18 años).

Ahora puedo cursar un trabajo así de cerca, y ya no irme lejos de casa hasta dónde andar buscando trabajo, porque aquí la mayoría se dedica a la albañilería y uno tiene que salir a buscar (Jerónimo, 18 años).

Ya no seguí la secundaria, pero el bachiller sí, y me imaginé a lo mejor mi papá piensa que otra vez, como en la secundaria, va a volver a pasar [que me]

voy a volver a salir, [que] no voy aguantar [el bachillerato], pero pues la verdad hasta ahorita vengo muy bien (Jerónimo, 18 años).

Jerónimo, quien durante la secundaria se la pasaba jugando sin poner atención a las clases, le molestaban las salidas constantes de su profesor para ir a platicar. Ahora que se encuentra en el bachillerato reconoce que, aunque el profesor “no lo atienda”, el joven estudiante también es responsable de su proceso de aprendizaje mediante la realización de las tareas o al poner atención durante las clases, es decir, el ser-estudiante es cuestión de empeño y responsabilidad.

Uno mismo trae [...], yo vengo a lo que vine, y mientras uno ponga atención, uno aprende muchas cosas, y si el profe está platicando y yo estoy con el celular digamos, o en otras cosas, pues no, y es que las tareas que yo no hacía, ahora sí las realizo, y pues hay que ponerle **empeño** a eso, aunque no hay tantas [oportunidades] aquí (Jerónimo, 18 años).

El concepto de escuela no puede separarse del proceso de socialización que participa en el proceso formativo del “ser”, puesto que éste contribuye al reconocimiento de “uno mismo” a través del “otro”. No existe una verdadera formación humana sin el contacto y la convivencia con otras personas que comprenden la misma esencia y complejidad; por lo que la escuela es valorada conforme al grado con que ayuda a diferentes grupos a adaptarse a la sociedad y sólo por la cantidad de conocimientos y habilidades que se obtienen dentro de ella (Giroux, 1998).

La escuela significa, para los jóvenes de secundaria, un punto de reunión, como un *club* de amigos, donde se sienten unidos con otros jóvenes a través de un objetivo común: “dejar la vida para poder ser alguien” (Yareth, 18 años): el esfuerzo por prepararse para el futuro es menos difícil cuando se comparte con los amigos.

Para nosotros [la escuela] es como un punto de reunión, porque la vemos así, porque acá salimos, platicamos, acá jugamos, pero a [la] vez, acá **dejamos nuestra vida para poder ser alguien** en un futuro, es como nuestro club (Yareth, 18 años).

Los jóvenes encuentran en la escuela un espacio de esparcimiento y convivencia que les permite compartir con los iguales los problemas propios de su juventud. Los jóvenes estudiantes experimentan un momento agradable al platicar e intercambiar con los compañeros aquellas situaciones que no pueden expresar libremente con la familia.

...me la paso bien acá, pues platicas con tus amigos [de] cosas que no puedes platicar en tu casa, y pues [...] siento agradable la sensación de estar acá [en la escuela]” (Luis, 17 años).

McLaren (1994) revela que “las experiencias producidas en los diferentes dominios de la vida diaria producen las distintas voces que los estudiantes emplean para dar significado a sus mundos” (322). Estas experiencias que los jóvenes viven dentro y fuera de la escuela lograron modificar el significado que han construido sobre esta.

Me salí [de la escuela] y me puse a trabajar [...] en textiles, vendíamos telas y todo eso, yo era el que despachaba. [Trabajaba] de lunes a sábado [...] casi todo el día [de nueve de la mañana a siete de la tarde]. [¿Se te hacía pesado?] Pues, al principio sí, porque pues era de cargar rollos, de cachar y así, pero pasando el tiempo [...] se acostumbra uno (Jerónimo, 18 años).

[Me salí de la escuela] y me quedé en mi casa, y mi mamá me levantaba temprano y me iba con ella a veces a trabajar, o me ponía a hacer cosas en la casa. [Me dijo]: “Yo te dije que no te ibas a quedar aquí nada más”, y sí: me levantaba desde como las siete de la mañana, y luego hasta me ponía a llorar porque no [me] quería levantar, me decía: “¡No, párate!”, y la tenía que acompañar a dejar a mi hermana a la primaria, regresarnos y ayudarle a hacer las cosas de la casa [...]. Yo hacía el aseo, y ya luego me decía: No, pues acompáñame a mi trabajo, y pues ya la acompañaba a trabajar (Kenia, 18 años).

Se trata de dos mundos que estos jóvenes han conocido, cuya división la constituye la salida anticipada de la escuela, que da pauta a su inserción prematura al mundo laboral o a las labores domésticas, lo que provoca una resignificación sobre la función educativa, de

tal manera que esta salida revela a los jóvenes los beneficios que les otorga continuar siendo estudiantes, por ello retornan.

Tabla 10.

(Re)construcción de significados de los jóvenes, antes y después, de abandonar la escuela

Sujeto	Significación de la escuela previo al abandono	Resignificación de la escuela posterior al retorno a la escuela	Significado de la escuela con miras hacia el futuro
Marlene	La tenía en muy mal concepto. De plano decía que no, hice mi berrinche, falté, me vinieron a inscribir y de plano no entraba a la escuela.	Sí (pausa) me di cuenta de que es muy bueno estar en la escuela, y me gusta (risas).	Que me sirve mucho y que sí me va ayudar en un futuro, tengo muchas ganas de hacer otras cosas.
Luis	Había un momento en el que ya no quería ir a la escuela.	Sí me gusta, pues porque, no sé, me la paso bien acá, pues platicas con tus amigos, pues cosas como que no puedes platicar en tu casa.	Cambió toda mi perspectiva que tenía de la secundaria, y el bachiller ha sido como que, la mejor etapa de mi vida.
Kenia	Le dije que ya no quería, que ya me quería salir de la escuela.	Después de que salí de la secundaria ya estoy en un bachiller ya, tengo como que concentrarme más, por lo mismo de que ya es un nivel un poco más alto, ya voy a ver más materias.	Como que si piensas a futuro, pues si es como me ayudan para poder tener un buen trabajo, y cosas así.
Yareth	En un pasado no pensaba que no funcionaba, pensaba que la escuela era solo una pérdida de tiempo, que no me iba a llevar a nada bueno, pero pues ahora ya.	La escuela te da la vida, gracias a la escuela es que mucha gente es lo que es ahora y por eso.	“Acá estamos dejando nuestra vida para poder ser alguien en un futuro, es como nuestro club, para que no se oiga tan feo” (Cruz y Mendoza, 221).
Carlos	No entraba a veces a la escuela y me iba a otros lados, es por eso que acumulaba faltas.	Un lugar de aprendizaje y convivencia. Me ha servido, lo que he aprendido acá, lo puedo implementar luego en labores de la casa o en el negocio que tenemos en mi casa.	Alguien con estudios vale más —a veces— que alguien que no los tiene, es como yo lo vi, mi forma de pensar lo vio como: si tengo el estudio, el papel, tengo los conocimientos, en sociedad y en trabajo pueden darme más oportunidades a alguien que, a lo mejor, no estudió y lo dejó y no tiene ni el papel, y que intenta buscar un buen trabajo. Es como yo lo vi.
Abel	Al principio era más sobre matemáticas, como no me gustaba álgebra, creía que no la iba a ocupar en la vida cotidiana, porque todavía no sabía mucho.	Cuando ya otra vez comencé a estudiar, me di cuenta que sí es fundamental, de hecho me di cuenta que sí sirve y sí se ocupa en la vida cotidiana.	Una parte fundamental para un joven o alumno para que sobresalga, cumpla sus metas.
Saúl	La secundaria pues no [me gustó], la verdad no, porque pues era como que algo más alto, y pues no, de hecho, me	Pues sí es buena, porque pues conocemos a más gente y pues la cual también nos ayuda y pues me gusta, me gusta como explican los maestros.	Una fuente en la cual nos podemos apoyar porque es como la raíz de nosotros en el cual nos vamos a mantener en un futuro se podría decir.

gustaría más el recuerdo de la
primaria, es al que le voy más.

Jerónimo Cuando entré a la secundaria, pues
como que, ya no me empezó a gustar,
y pues iba pero ya nada más por
diversión.

Sí me gustaba estudiar, pero yo no
pensaba que me iba a servir, así digo,
para toda la vida.

Yo pienso que me va hacer falta, de
hecho pues, pienso que le voy a sacar
provecho, le tengo porque, dejé
mucho para, para que no saque nada,
pues, pues no.

Fuente: Elaboración propia.

Comportamiento en la Escuela.

El cómo los jóvenes entrevistados perciben su comportamiento en la escuela tiene una manera particular que devela sus significados con respecto a: 1) la disciplina, el orden y el respeto de la autoridad escolar; 2) la agresión física o verbal entre compañeros o profesores; y 3) el desinterés y el absentismo escolar.

i) Disciplina, orden y respeto de la autoridad escolar

La trayectoria educativa de estos sujetos se encuentra conformada por salidas y entradas intermitentes a la escuela secundaria caracterizadas por mantener un comportamiento que el mismo joven define como una conducta rebelde y se expresan con acciones que se oponen a ciertos agentes escolares asociados con el mantenimiento del orden o la disciplina dentro de la escuela. Las jóvenes como Marlene, de 18 años, hacen uso de este comportamiento para no tolerar un abuso de autoridad, o bien, para “tratar de defenderse” de los profesores o directores.

[Era] **rebelde** [porque] así fueran directores o prefectos me ponía al tú por tú, de plano no dejaba que me gritaran, si ellos me alzaban la voz, yo la alzaba más y era muy estresante, porque sí era una persona muy rebelde, no me gustaba que me gritaran. [...] Yo **trataba de defenderme** y fue cuando [la profesora y yo] empezamos a chocar más (Marlene, 18 años).

Otras conductas que para jóvenes como Marlene y Saúl expresan con una actitud rebelde y que para el sujeto joven parecen ser normales son: no realizar las tareas escolares, no entrar a clases, permanecer fuera del salón una vez iniciadas las clases y no obedecer las reglas. Por ejemplo, Marlene, de 18 años, y Saúl, de 17, señalan en su relato que:

Primero entré **muy rebelde** con los profesores, no entraba yo a sus clases o de plano me reprobaban [...], no obedecía sus reglas [...]. Luego nos salíamos de clase, andábamos en la cooperativa cuando ya habían tocado, entrábamos tarde y así, lo **normal** (Marlene, 18 años).

En la secundaria [...] me expulsaron, [porque] en ese tiempo era muy **rebelde**; entonces, pues ya me traían **sentenciado** [y] la última que hiciera yo, me iban a expulsar. [...] **Rebelde** para mí significa que le contestes a los maestros, no hagas nada y no entres a clases, bueno, para mí sería eso (Saúl, 17 años).

En el caso de Marlene, estuvo en tres secundarias en un periodo de un año. En la primera, relata que sufrió acoso por parte de sus profesores y que nadie hizo nada, por lo que sus padres decidieron cambiarla a otra escuela, donde la dieron de baja por mala conducta. A ella nunca le gustó esa escuela porque

siempre estuvo como una escuela mal tachada, decían que no había buena educación, [decían] que los maestros no hacen nada y que todo era relajó, entonces a mí no me gustaba; y [decían] que los alumnos se drogaban y todo eso, por eso no me gustaba (Marlene, 18 años).

Por lo que regresó a la primera escuela, pero en el turno vespertino, donde también estudiaba su hermana; sin embargo, la expulsaron nuevamente por mala conducta “en tercer año [de secundaria]. Me faltaba un mes para graduarme, era la tercera escuela” (Marlene, 18 años).

De la primera [secundaria] [me salí] porque los maestros me hacían bullying y los maestros por más que les dije **no hicieron nada**, entonces llegó el punto en que dije yo ya no quiero venir, y mis papás como vieron que los maestros no hacían nada, decidieron cambiarme de escuela y ya de ahí me pasaron a otra, y en esa me dieron de baja por mala conducta, y entonces me metieron a otra escuela, igual no me gustó, no me sentía a gusto y me volvieron a dar mi baja y me regresé a la primera que estaba, pero en diferente turno, y ya fue como me aplaqué un poquito y pude convivir un poquito más (Marlene, 18 años).

ii) Agresión física o verbal entre compañeros o profesores

Una conducta *rebelde*, como la significan los jóvenes entrevistados, está asociada con un tipo de agresión física, verbal o ambas, hacia los compañeros o profesores que tiene lugar dentro de la escuela. Tres de los ocho jóvenes que participaron en la investigación fueron expulsados por agredir física o verbalmente a sus compañeros, como el caso de Saúl y Marlene; mientras que, Jerónimo le pegó “accidentalmente” (en sus palabras) a un profesor que le había otorgado un apodo durante la clase de inglés (“Yu are a babi”). Los tres jóvenes mencionan en su relato que ya contaban con alguna advertencia por parte de los directores, se encontraban “sentenciados” (Saúl, 17 años), de tal manera que, si volvían a incurrir en una mala conducta, tendrían que dejar la escuela. Pese a ello, los tres jóvenes actuaron conforme a su parecer.

Las agresiones entre compañeros suceden entre un clima de hartazgo, como lo narra Saúl, la convivencia con otros compañeros que no simpatizan entre sí se torna difícil durante la secundaria. La escuela se convierte en un espacio de encuentros y desencuentros con el otro, expresados, como lo señala Saucedo (2005), “en el intercambio de golpes, pellizcos, apodos, burlas [...] que ponen a prueba la masculinidad de los muchachos” (p. 413). Cuando alguno de ellos ya no quiere continuar el juego, la manera en que algunos jóvenes, como Saúl, detienen el juego y marcan el alto es acudiendo a los golpes.

Una vez me pelié (sic) con un compañero, y pues le pegué de más y no se aguantó, y se fue a acusar, y pues me expulsaron. [Sucedió] porque nos mandábamos indirectas, así como él me mandaba, yo también; y entonces llegó el día en que nos hartamos, y ahí fue cuando empezamos a discutir, y cuando discutimos, pues sucedieron los golpes (Saúl, 17 años).

En el caso de Marlene, la “rebeldía” incluye la manera de enfrentar las situaciones conflictivas y encarar a las compañeras que dañaban su imagen física y moral. Fue a la salida de la escuela, a un mes de graduarse, y se debió, de acuerdo con su relato, a

un problema de mujeres un poquito fuerte, que no tenía por qué llegar a la escuela [entre dos grupos de compañeras] las bonitas del salón y [...] las feas del salón, [entre las cuales] había toda esa rivalidad, diciendo que una estaba

gorda, una estaba flaca, una chaparra, una morena, se empezaban a insultar entre ellas, era un problema de chicas, y ya después se querían meter los hombres, insultando también a mujeres (Marlene, 18 años).

Esta rivalidad entre grupos femeninos por defender determinados elementos de la identidad se basa en la propia singularidad del “ser” y sentirse diferente a las demás chicas, hay quienes optan, como Marlene, por establecer un límite y contener las tensiones provocadas por el aspecto físico. Este comportamiento compromete, según opina ella, una conducta de rebeldía que delimita el alcance de las transgresiones del grupo juvenil contrario.

[Entonces] yo les dije: “¿Saben qué?, yo no me estoy metiendo con ustedes, **ustedes no se metan conmigo** para evitar problemas”, pero siguieron [con] eso, [entonces] se metieron otros salones y fue un problema como de 20 [compañeras] y a la que expulsaron fue a mí, nada más, fui la única que expulsaron (Marlene, 18 años).

Jerónimo —recordemos que también fue expulsado— se encontraba estudiando el primer año de secundaria, y en enero dejó de asistir. La historia que narra refleja la manera en que jóvenes como él resuelven sus conflictos con los profesores. El ingenio del joven es utilizado para poner en claro que la condición de ser joven no es un motivo para ser sujeto de burlas por parte de los profesores, que exponen sus vacíos culturales ante los compañeros. Estas maneras que tiene el joven de atender los problemas entre profesor–alumno no siempre están carentes de conflicto y tensión, por lo que, en algunos casos, se requiere de un grado de control por parte de los adultos (Saucedo, 2006). Jerónimo cuenta cómo fue expulsado de la escuela por “agredir” al profesor, mismo que le había puesto el apodo “Yu ara babi”.

Yo estaba jugando en la cancha y aventé el balón, entonces le cayó al profe en la cabeza y pues como él sabía que yo nomás iba casi a jugar, pues prácticamente estaba [con] la directora, y comentó con ella [la situación] y me expulsaron. [...] Fue un accidente, estábamos jugando en la cancha, [...] de repente como que me asusté, pero [luego pensé]: “¡Qué bueno, está bien! Se lo merecía, porque qué anda haciendo en medio de la cancha cuando nosotros estamos jugando” (Jerónimo, 18 años).

Otro comportamiento que los jóvenes estudiantes refieren experimentar durante la secundaria corresponde al desorden que suscitan dentro del aula y la distracción que practican durante las clases, aunque “esto no quiere decir que los intereses juveniles estén permanentemente disociados de la escuela” (Ávalos, 2012, p. 109)., sino que la posibilidad casi única que tienen los jóvenes para compartir con los pares el deseo por hablar de lo que les interesa e intercambiar experiencias provoca que se intensifique la socialización durante las clases (Ávalos, 2012). Para Yareth, de 18 de años, el aburrimiento durante las clases lo motivaba a tener una conducta de juego y diversión.

...era muy despapayos, muy relajiento [...]. Nunca ponía atención, porque no me gustaba [...], era **algo muy aburrido** como eran [las clases], ni te explican, ni nada (Yareth, 18 años).

Grijalba (2012) afirma que algunos comportamientos juveniles dentro de la escuela están relacionados con el poco interés por las clases frente a otras actividades con los pares, por lo que salirse de clases, o no asistir, son prácticas comunes en la secundaria. Los jóvenes estudiantes, como lo relata Abel, de 18 de años, prefieren *salir* de clase para integrarse con otros jóvenes con quienes comparten los mismos gustos e intereses, realizando actividades divertidas que promuevan la socialización y el establecimiento de vínculos afectivos.

...a veces me portaba mal, nos **salíamos** del salón con otros compañeros [...]. Nos quedábamos en la escuela, pero nada más que no entrábamos a clases [...]. Recuerdo [que] nos salíamos con otros compañeros que tenían educación física, y jugábamos fútbol (Abel, 18 años).

Jóvenes como Carlos elaboran toda una estrategia para ocultarse y esconderse de los profesores, juegan a “policías y ladrones”, se separan, rodean la escuela, pasan por lugares en los que rara vez se les ocurría ir a buscarlos. El juego o los videojuegos, para Carlos y sus amigos, provocan mayor interés que las clases, al punto de convertirse en una necesidad extrema que los obliga a salir o ni siquiera entrar a la escuela, sorteando la vigilancia para “ir y tocar” (Carlos, 18 años) en el establecimiento de videojuegos, donde pasaban casi toda la jornada escolar. Maffesoli (1990) señala que las actividades que realizan ciertos jóvenes en sus grupos parecen tener como única razón de ser la preocupación por un presente vivido colectivamente (p. 138).

...no entraba a veces a la escuela y me iba a otros lados, es por eso que acumulaba faltas [...], nos **salíamos** en medio de clases, íbamos a jugar entre un grupo de compañeros. [...] Me daban las ganas de ir a jugar, pero unas **ganas excesivas** de ir a jugar **videojuegos**, yo nada más buscaba un momento entre [...] el cambio de [clases] o a la entrada, y lo que hacía era irme, era **esconderme**, esperar a que pasaran todos [a los salones], y cuando yo veía que ya [había pasado] la hora de entrada, otra vez [me iba] hasta la sexta o séptima cuadra [...]. Hay muchos lugares donde puedes ir a jugar, pero muy pocos están abiertos en la mañana, lo que **yo hacía era ir y tocar** y pedir que nos abrieran (Carlos, 18 años).

Grijalba (2012) señala que los jóvenes, en el momento en que no entran a clases, no piensan en las consecuencias, especialmente porque al estar afuera de la casa o de la escuela con los amigos y compañeros siempre se tiene la expectativa de que pasarán un momento divertido.

Lo que yo hacía, si nos queríamos ir a jugar, era que nos separábamos para ir supuestamente al baño, pero como habían arbustos pegados a los baños, nos metíamos por ahí y dábamos una vuelta a la escuela para que no se dieran cuenta [los profesores], y como habían talleres de los otros lados también, lo que hacíamos era ir a la parte trasera del taller de mecánica, ahí te ocultabas y los maestros muy **rara vez** te iban a ver allá, incluso atrás del salón de cómputo (Carlos, 18 años).

Las ausencias o faltas constantes a la escuela forman parte del comportamiento de los jóvenes. Los motivos que tienen son diversos. Para Kenia fue motivo suficiente el no contar con un grupo de compañeros que le brindaran sentido de pertenencia, así como apoyo moral.

De hecho, no dejé [la escuela] como tal, sino que faltaba mucho, y [...] esas faltas me iban afectando y afectando, pues es que [pensaba]: “¿A qué voy si casi no le hablo a nadie?” o “¿A qué voy si no le entiendo [a las clases]?”. Como que yo misma me cerraba a pues...para qué iba a la escuela y por eso. [...] Eran buenos compañeros, pero como **cada quien agarraba su rollo**, pues casi no les hablaba (Kenia, 18 años).

La razón por la que a Kenia le fue difícil encontrar un espacio que propiciara la inclusión y la construcción de conocimientos y relaciones afectivas fue porque “desde una visión sociológica, la cuestión de la amistad se remite a la socialización dentro de las culturas juveniles y la adopción de gustos o estilos afines” (Hernández, 2012, p. 154) que contribuyen de manera significativa a la identidad del joven durante su permanencia en la escuela.

El absentismo escolar también forma parte del comportamiento que algunos jóvenes tienen en escuela secundaria. Por ejemplo, Kenia deja ver en su relato que no encontraba motivos suficientes para asistir a la escuela porque no tenía compañeros con quien establecer conversación, así como la poca comprensión de los saberes impartidos durante las clases. La utilidad por asistir a la escuela no le era muy perceptible, así que optó por faltar constantemente, situación que le fue provocando rezago escolar hasta tomar la decisión de abandonarla.

De hecho, como tal no dejé [la escuela], sino que faltaba mucho y esas faltas me iban afectando y afectando, y pues hubo un momento en el que traía arrastrando dos materias [inglés y matemáticas] del segundo grado [de secundaria] que todavía no las pasaba [estando ya en tercer año] (Kenia, 18 años).

Para Carlos, es difícil que el profesorado perciba este comportamiento faltista, considera que el sistema de vigilancia escolar es débil, son los mismos compañeros quienes delatan a los ausentes, ellos se fijan en quién está o no en las clases. Sin embargo, existen acuerdos y códigos de conducta entre el grupo juvenil, que consisten en no denunciar una conducta inapropiada porque el resto también se sabe infractor, sólo quien no ha incurrido en una falta similar a la denunciada puede hacerlo, brindar pruebas a las autoridades que evidencien la falta del compañero. En el juego de “policías y ladrones” participan todos los agentes escolares.

En los primeros días no lo tomaron [con] tanta importancia. Nuestra asesora en segundo [año] vio que empecé a faltar una o dos clases, como que desaparecía una o dos clases, eso si ya fue por malestares estomacales. Ya en tercer año, fue cuando [por] casi dos semanas seguidas perdía muchas clases, o de repente no iba a la escuela, es donde empezaron a darse cuenta, me

estuvieron **vigilando**, entre comillas, porque no fue tanta la vigilancia, uno que otro compañero se fijaba si [yo] estaba [en las clases], mis amigos fueron lo que se fijaron que yo me escapaba [...], no me **delataron** porque sabían que también, a veces, ellos se escapaban [...]. Creo que fue por mediados del segundo bimestre [del tercer año] que una compañera me vio [escaparme], y fue donde ya hablaron con la asesora [...], y ya [ella] dio el reporte a la Dirección ya conciso, porque no podía dar reporte sin tener **pruebas** de que faltaba y no tenía justificante (Carlos, 18 años).

El comportamiento que relatan está envuelto por diferentes conductas y actitudes que revelan la manera no sólo de ser, sino de sentirse joven. La rebeldía es significada por ellos como un modo de oponerse a la autoridad, a las normas y a las tareas escolares. El juego y la distracción representan un escape del aburrimiento. El desinterés y ausentismo escolar se derivan de la dificultad de socializar y establecer lazos afectivos con los pares, o bien, de la necesidad que experimentan estos jóvenes por privilegiar otras actividades por las que tienen mayor inclinación y que, por tanto, no quieren postergar. Algunos de los jóvenes entrevistados, de acuerdo con sus relatos, encuentran mayor sentido en las experiencias y vivencias que acontecen fuera de la escuela, mismas que generalmente conllevan a la convivencia con otros jóvenes. Este conjunto de comportamientos juveniles en la escuela contribuye a la heterogeneidad de la trayectoria educativa.

Desempeño Escolar.

Dentro de los significados que los jóvenes estudiantes construyen acerca de su desempeño escolar, entendido como el nivel de aprovechamiento de los aprendizajes en relación con los contenidos curriculares, existen tres aspectos principales donde los jóvenes estudiantes refieren cómo vivencias y experiencias en las que han participado: 1) en el bajo desempeño escolar derivado de una situación de rezago; 2) en las inasistencias o ausencias escolares constantes y numerosas; y 3) en la dificultad que representó para ellos aprobar algunas asignaturas como inglés y matemáticas.

i) Bajo desempeño escolar

Seis de los ocho jóvenes entrevistados opinan que su desempeño escolar en secundaria fue “muy bajo, un poco más abajo del promedio” (Carlos, 18 años), es decir, reprobaron de una hasta once asignaturas. Algunos de ellos, como Saúl, se esperan a la llegada de los exámenes extraordinarios para esforzarse más y estar en condiciones de aprobar las asignaturas con mayor dificultad, como matemáticas.

Nada más he reprobado una o dos. [Matemáticas] y..., con eso las repruebo, y hay extraordinarios, y pues sí, ahí es como que tienes que estudiar más para pasarlos (Saúl, 17 años).

[Mi desempeño en esa etapa de la secundaria fue] muy malo [...]. También mis calificaciones eran pésimas, tenía 4 materias reprobadas (Marlene, 18 años).

[Mi desempeño académico durante la secundaria fue] Malísimo (Yareth, 18 años).

En secundaria, [mi desempeño era] muy bajo, un poco más abajo que el promedio [...]. De seis y cinco era el promedio. [Reprobé en tercero de secundaria] once materias que llevaba, eso fue lo que también me perjudicó, ahora sí que reprobé materias muy sencillas, porque no eran enfocadas a lo que debían o metían muchas cosas que no eran, [por ejemplo en] Educación Física, ahí el maestro lo que hacía era meter casi teoría, no te daba clases prácticas, era pura teoría, a lo mejor si quería dar o hacer clase práctica [nos] decía: “Salgan a jugar en lo que quieran: básquet, boli, correr”. No te decía más (Carlos, 18 años).

ii) Inasistencias o ausencias frecuentes

Otras jóvenes, como Kenia, experimentan una situación de desesperación por no poder aprobar materias como matemáticas e inglés, llega el tiempo de reinscripciones y se encuentran con obstáculos normativos que les impiden continuar los estudios de tercero de secundaria. En el caso de Kenia era por faltar constantemente a la escuela, algunas veces por

decidía, otras, por la responsabilidad de ir a recoger a su hermana a la primaria; por ello, su situación pasó a ser, para las autoridades escolares, un caso perdido.

Ya me traía arrastrando dos materias del segundo grado que todavía no las pasaba [...], **no las podía pasar**, me parece que fue inglés y matemáticas. Entonces, cuando yo quise entrar a tercero [de secundaria], pues igual faltaba [...], a veces era por apoyar a mi mamá en ir a traer a mi hermana a la primaria, o luego porque yo no quería ir [...] y me dijeron [los profesores] que **ya no tenía caso** que siguiera estudiando, porque otra vez iba a volver a reprobar (Kenia, 18 años).

La trayectoria educativa de Luis se vio afectada desde el preescolar, en su entrevista relata experiencias que recuerda y define de la siguiente manera: “Reprobé primer año de primaria, porque me pegaban en el kínder, mi maestra”. Esta afirmación del joven estudiante resulta interesante: ¿cuál es la vivencia que Luis tuvo que pasar en el preescolar que lo llevó a tener este recuerdo complejo de entender en el ámbito educativo? ¿A qué le denomina “pegar”? El sujeto joven alude a una situación de maltrato por parte de su profesora.

Para Luis (17 años), no recibir atención suficiente por parte de su profesora de preescolar, ni que le ayudara a desarrollar habilidades motrices, como cortar y pegar, significó un rechazo o maltrato a su persona: “Les conté [a mis papás] que mi maestra me pegaba o tomaba como que... o sea, me hacía menos de todos los demás” (Luis, 17 años).

Rechazo que, según el relato del joven estudiante, se debió a una situación de salud que lo hacía parecer más débil en comparación con sus compañeros, pues padece asma. Esta condición lo llevó a ausentarse frecuentemente de la escuela⁵⁵, suscitando un atraso en el aprendizaje motriz.

⁵⁵ Una situación similar de salud llevó a Luis (17 años) a ausentarse por dos meses de la escuela durante el segundo año de secundaria, encontrándose a su regreso con un amplio avance de los temas escolares, que lo llevaron, al igual que en la primaria, a desanimarse por continuar sus estudios, pues él mismo se percató de la falta de conocimientos y saberes.

Yo de pequeño sufría del asma y necesitaba mi inhalador y todo eso, iba a consultas, pero nunca entendí [...] por qué lo hacía mi maestra [de haceme sentir menos] (Luis, 17 años).

El sentirse subestimado por parte de su profesora suscitó en Luis un temor por asistir a la escuela, aún al inicio de la primaria, pues estaba latente la posibilidad de experimentar el mismo rechazo o maltrato. El bajo desempeño en preescolar y en primero de primaria se debió “porque más bien nunca me enseñaba nada mi maestra” (Luis, 17 años), lo que provocó que en primero de primaria tuviera que repetir el ciclo escolar y ser atendido tardíamente (como él mismo lo refiere) por la psicóloga de la escuela, quien le enseñó estas habilidades básicas.

No quería asistir a la primaria, porque sentía que iba a ser igual, pero pues ya en primer año, le dijeron [a mi mamá]: “No pues, es que su hijo no sabe ni escribir, ni nada, [ni **cortar** y ni **pegar**]”. Pues, en el kínder yo todavía no lo sabía hacer [...]. En primero [de primaria] no sabía hacer nada, así que tuve que volver a cursar primero [...]. Así que, en la primaria, en el primer año, asistí al psicólogo. Bueno, más bien, la psicóloga me daba esas clases, de aprender a leer, a escribir, y todo eso [...]. Pero pues, fue como que **muy tarde**, porque en primero [de primaria] no sabía hacer nada, así que tuve que volver a cursar primero [de primaria] (Luis, 17 años).

Carlos reconoce que no fue un motivo externo el que lo llevó a no poder graduarse de la escuela secundaria... Sin embargo, la no asistencia regular de los jóvenes a la escuela está inmersa en una serie de significados relevantes que afectan, en la mayoría de las ocasiones, la identidad del joven.

No dejé [la escuela] porque quise, no fue tanto factor externo, fue por mi comportamiento y **las faltas que tenía ya acumuladas**, fue lo que me hizo salir de la escuela, fue obligatorio, ya no podían **sustentar** un alumno que debía materias, y por faltas era muy grande [el número], casi de dos a tres meses de faltas [...]. Quería cursar la secundaria, pero **no quería hacer trabajos**, me atrasaba, en ciertos puntos ya no intentaba regresar, no intentaba

corregirme, o cómo decirlo, no intentaba ponerme al corriente con mis demás compañeros, sino que simple y sencillamente ahí lo dejaba (Carlos, 18 años).

Estudiantes como Carlos, que no muestran interés durante las clases, que presentan “falta de comprensión, falta de interés, [...], inseguridad, [sentir que] no se [comprenden] bien algunos temas; y no volver a tratarlo [intentarlo]” (Carlos, 18 años), experimentan conflictos dentro de la escuela que los hace sentirse vulnerables ante los demás compañeros. Para Carlos, dejar de asistir a la escuela fue una manera de expresar su enojo, o lo que él expresa como un “derrame emocional”.

En ese tiempo me dio lo que era...por decirlo así, un **derrame emocional**, o sea, no sabía si sentirme feliz, sentirme enojado, sentirme triste [...]. Me acumulé muchos [enjos] porque me empezaron hacer un poco de burla [en la escuela] y todo eso... o trabajos que me estresaban, cosas que me decían. Todo eso me empezó a estresar mucho igual... y eso pasó (Carlos, 18 años).

iii) La dificultad para aprobar asignaturas

Los ocho jóvenes estudiantes de secundaria presentaron dificultades para aprobar dos asignaturas principalmente: matemáticas e inglés, lo que perjudicó su desempeño escolar. Estas dos asignaturas colocan a los jóvenes estudiantes, en la opinión de Marlene (18 años), en una situación de abatimiento escolar, que produce en ellos un disgusto por estas disciplinas, que trasciende más allá de la secundaria. Cada uno de estos jóvenes estudiantes ha significado de manera “caótica” (Yareth, 18 años) su relación con la escuela.

Sí, en matemáticas de plano **estaba por los suelos**, en matemáticas e inglés (Marlene, 18 años).

Lo peor de la escuela, las matemáticas, hasta la fecha. Lo que viene siendo hace un año es álgebra, es un **caos**, y ahora que estudio [geometría] analítica es un **caos** (Yareth, 18 años).

El bajo desempeño escolar de los jóvenes en estas asignaturas los ha desanimado a continuar con los estudios superiores, como es el caso de Kenia, quien se enfrenta a un gran dilema entre la elección de sus intereses profesionales o lidiar nuevamente con el “monstruo”

de las matemáticas, que le provoca miedo y desconfianza en sí misma, dada la dificultad que ha experimentado por aprobar ambas materias.

Inglés, nunca [lo he entendido], como que hasta el momento no logro entender bien el inglés, y aparte que en inglés sí es una materia en la que sí se van muy rápido, o sea, no se detienen. Bueno, si le entendiste qué bueno, y si no, pues no, y yo hasta la fecha pues no, no le entiendo. Ese es el gran **dilema**, todavía no sé [qué voy a estudiar], es que como se me dificultan mucho las matemáticas, que **tengo miedo** a meterme en una carrera donde sea de pura matemática, y no... como que **fallar y fallar y fallar** [...]. Entonces, estoy viendo una que no tenga, pero me dicen que todas llevan [...], tenía una idea de meterme a sistemas computacionales, pero igual me decían que lleva mucha matemática y ya no quise, entonces es todavía mi dilema de no saber qué estudiar (Kenia, 18 años).

Al respecto, Giroux (1998) sostiene que la práctica pedagógica debe contribuir con la generación de expectativas en los estudiantes, dirigir el desarrollo de habilidades y obtención de conocimientos hacia la visualización y construcción de un mundo mejor, “que dé una participación a los grupos subordinados [como son los jóvenes] en el control de sus propias experiencias y que respete sus anhelos y ambiciones” (p. 84).

El tipo de relación que el profesor establece con los estudiantes propicia que la asignatura que se imparte sea del agrado o desagrado del joven (Dubet y Martuccelli, 1998; Lozano, 2005). El disgusto por el estudio de las matemáticas y el inglés se asocia al trato que los jóvenes perciben de los profesores, las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza son significativos para jóvenes como Saúl y Yareth. Las experiencias vividas por los jóvenes son razón de burlas y humillaciones por parte de los profesores, producen en ellos significados importantes que marcan no sólo la trayectoria educativa, sino a la persona, es decir, su ser joven.

A veces estábamos en clases de inglés [...] y cuando [el profesor] decía: “Esto se pronuncia así y así, y hagan esto”. Digo: “Ah... yo nada más lo leía”, [entonces] me pusieron un apodo, bueno el mismo [profesor] me lo puso [cuando] no dije bien en el pizarrón, en la lectura del pizarrón escribió: “You

are a baby” y yo [leí] como se pronuncia en español: “Yu are a babi”. Y entonces él que dice: “¡A ver, tú! ‘Yu are a babi’”. Y todos [mis compañeros] así me pusieron (Jerónimo, 18 años).

Para otros jóvenes, como Luis, las matemáticas dejaron de ser fáciles a partir de secundaria, las sumas, las multiplicaciones y las divisiones quedaron en la primaria. Con el crecimiento los gustos cambian, y lo que anteriormente les producía agrado, en la juventud ya no. Para Luis, la transición de la primaria a la secundaria significó una situación complicada, no sólo en el aspecto académico, sino también en el de la salud. En los últimos meses del segundo año de secundaria, Luis sufrió un ataque de asma que lo llevó a ausentarse de la escuela. A su retorno, le fue casi imposible recuperar el avance que los profesores habían tenido en la impartición de los temas y contenidos del programa de estudios, lo que lo hizo sentirse incapaz de ponerse al corriente.

No me siento muy afecto a las matemáticas, me gusta más la física, pero las matemáticas no [...]. En primaria sí me gustaban, eran como que fáciles, las divisiones, las multiplicaciones, suma y resta de fracciones, cosas así, era fácil, pero pues ya como que empezaron a meter, como que... álgebra y todo eso, y se me **complicó** ahí [porque estuve] como dos meses [fuera de la escuela] (Luis, 17 años).

Estábamos en receso, estaba con mi mejor amigo, y recuerdo que simplemente me empecé a sentir mal del pecho, me costaba mucho respirar, [mi mamá] me llevó al médico, y pues me pusieron oxígeno. [No regresé] como que tan rápido, porque me detectaron más problemas, y me dijeron que, pues tenía que cuidarme y estar en reposo, porque [...] por mi genética me podría dar [...] diabetes, y cosas así [...]. Ya cuando regresé [a la escuela], pues me sentía mal, ¿no? Pues haberme ido dos meses, son muchos apuntes cómo [para] **recuperar** (Luis, 17 años).

Además de que Luis tuvo que enfrentar la difícil circunstancia académica de reunir, en muy poco tiempo, los aprendizajes abordados durante su ausencia, a su retorno se encontró con la grave noticia de que su mejor amigo había sido expulsado.

[Cuando regresé] tuve la **desgracia** de que también a mi mejor amigo lo expulsaron, porque cuando no estuve se peleó, así que lo expulsaron, pues ya no tenía a mi mejor amigo, también me sentía como que en esa parte medio incómodo (Luis, 17 años).

Ante dicha situación, Luis experimentó una sensación de incomodidad. Reguillo (2000) afirma que el grupo de pares sirve para cobijar las diferencias individuales, ofrece el efecto ilusorio de un *nosotros* compacto que se convierte en el punto de llegada y salida de las visiones del mundo; es decir, para los jóvenes de secundaria resulta vital pertenecer y contar con un grupo de pares, puesto que los hace sentir acompañados, escuchados, comprendidos y apoyados ante diversas circunstancias. Tal vez, la presencia de su mejor amigo pudiese haberle representado la diferencia entre abandonar o permanecer en la escuela.

De acuerdo con las narrativas, para seis de los ocho sujetos entrevistados, la salida prematura de la escuela es producto de un bajo desempeño escolar, el cual está directamente relacionado con las ausencias o inasistencias frecuentes y constantes, puesto que, al retornar, los jóvenes presentan rezago en los temarios y deben regularizarse de manera autónoma. Además de que se enfrentan a un conjunto de novedades que impactan el proceso de socialización y realización de vínculos fraternos con el grupo de pares, vínculos que, como ya se ha dicho, funcionan como respaldo y apoyo para enfrentar las difíciles situaciones académicas y personales.

Aunado a lo anterior, cabe remarcar que las experiencias y vivencias que han tenido durante su trayectoria educativa, con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje en determinadas asignaturas, han producido en estos jóvenes un disgusto, desinterés y desánimo por el estudio, hasta llegar a influir significativamente en la elección de una profesión que no se asocie con alguna de éstas, mismo que merma su desempeño escolar, y con ello: su trayectoria educativa.

Normatividad Escolar⁵⁶.

Para jóvenes como Saúl, Marlene y Jerónimo, las normas escolares mantuvieron un papel relevante en su trayecto educativo. Estos tres jóvenes fueron expulsados de más de dos escuelas secundarias por faltas a la normativa escolar, conocieron el marco normativo que impera en los turnos matutino y vespertino, y tuvieron la experiencia de sentirse vigilados y señalados por tener antecedentes como “jóvenes problema”, historial que los orilló a elaborar y firmar una carta que los comprometía a mantener una conducta apegada al reglamento y a la normatividad escolar. Sin embargo, en ninguno de los tres casos funcionó la estrategia de tratar de comprometer a estos jóvenes a supeditarse a la disciplina escolar.

[Después de que me sacaron de la escuela, me fui a la [secundaria] técnica No. 20, y entonces sí me aceptaron en la mañana, pero entré **sentenciado**, se podría decir, [porque] a la primera [mala conducta] me iban a expulsar; ahí estuve como dos meses, más o menos, y entonces, entre los amigos le hacíamos burla a una compañera, entonces mi compañera se fue a acusar, y pues me sacaron a mí otra vez por [...] hacerle burla a mi compañera. [Recuerdo que] mi compañero le hizo una canción con su nombre [...], y entonces cada [vez] que oíamos [la canción] la molestábamos con eso (Saúl, 17 años).

Los tipos de faltas que los jóvenes cometen se orientan, por lo general, hacia la burla entre pares, ponen suma atención al aspecto físico, a la manera de hablar, de pronunciar ciertas palabras y de conducirse entre ellos. La corporalidad es motivo de inquietud entre los jóvenes, produce conductas singulares entre ellos, algunas son motivo de una llamada de atención por parte de las autoridades escolares, en ocasiones, llegan a causar la expulsión para unos cuantos.

Me llamaron más a mí la atención que a los demás, y pues me llevaron a la dirección, ahí estuve un rato, y me dijo [el director] que le hablara a mis papás,

⁵⁶ Se define como un conjunto de normas y reglas que orientan los procesos administrativos escolares y regulan el comportamiento y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, y así evitar las arbitrariedades en la imposición del orden y sanciones sin fines formativos (Kröyer, Muñoz y Ansorena, 2012).

y ahí fue que les hablaron, y dijo que ya no [podía seguir en la escuela] por hacerle burla [a mi compañera] (Saúl, 17 años).

Para Saúl, las reglas en la segunda secundaria en la que estuvo un par meses eran, en sus palabras, “muy estrictas”: “es que en esa escuela eran como que **muy estrictos**, conforme al uniforme, cómo te portabas, cómo hablabas en el aula y en este caso [de hacer burlas]” (Saúl, 17 años).

Gramsci (1971) nombra como “hegemonía ideológica” a esta forma de control, que no sólo manipula las conciencias, sino que también satura y constituye las experiencias cotidianas que dan forma al comportamiento humano, las cuales hacen referencia a los sistemas de prácticas, significados y valores que daban legitimidad a los dispositivos institucionales y al interés de la sociedad dominante, representado por la escuela para estos jóvenes estudiantes (como se citó en Giroux, 2003, p. 26).

Estos dispositivos dominantes que establece la escuela resultan, en algunas ocasiones, arbitrarios y absurdos para jóvenes como Saúl y Marlene, puesto que la falta que cometieron no era tan grave para causar su expulsión de la escuela. Saúl narra que, después de ser expulsado por segunda ocasión de la secundaria matutina, fue aceptado en la misma escuela en el turno vespertino; sin embargo, al contar con los antecedentes de mala conducta, fue expulsado —únicamente él— a los tres días debido a una falta menor:

Pues sí me aceptó [el] director, me aceptó y estuve ahí de hecho como tres días, porque me volvieron a sacar, pero es que fue algo, para mí, tonto, porque fue el día de educación física y dos chavos llevaron globos, entonces por lo que yo veía no era la primera vez que se mojaban con globos y pues me [pareció] fácil salir y mojarme entonces (Saúl, 17 años).

Para Saúl, la aplicación de la normatividad en la escuela secundaria no es igual para todos, a veces, depende el tipo de relación que se mantenga con las autoridades.

De hecho, éramos tres a los que iban a sacar, pero me terminaron sacando a mí y los demás sí se quedaron, [...] pues tenían más contacto con el director, y pues me imagino que les dio chance todavía (Saúl, 17 años).

Marlene también fue expulsada de la tercera escuela secundaria a la que asistió, en el turno matutino, en compañía de su hermana mayor, como Saúl, fue expulsada por motivos de rencillas con sus compañeros:

Pues ve que siempre están los grupitos y yo me juntaba en uno y había otras chicas, pero nunca congeniamos de llevarnos bien, y luego mis compañeras empezaron a hablar [mal] de ellas, y empezaron a pelearse entre sí. Y luego, quisieron llegar a los golpes, nunca me metí en eso, nunca he sido una persona de problemas, pero cuando vieron que todo estaba muy fuerte y como tenía yo mi **carta compromiso** —fue como me dejaron entrar [a esta escuela]— pues todos me culparon a mí, mis compañeras me dieron la espalda, nunca dijeron que yo no era culpable, y lo único que le quedó al director fue decir: “**Se va de baja**”, aparte de que yo tenía malas calificaciones y no iba a acreditar el año (Marlene, 18 años).

No sólo sus compañeras le dieron la espalda, también el sistema educativo, específicamente, en la aplicación de normas y criterios —cuestionables— que las autoridades establecen para que tenga efecto a sólo un mes de graduarse y concluir, en tiempo y forma, la secundaria.

El director de plano me dijo: “Pues vas a terminar [la secundaria], pero vas a repetir el año, no te vas a graduar ahorita, o en otra escuela o aquí, pero en la tarde”. Entonces, a mí eso no me pareció buena opción y la dejé [...]. Me dijeron: “Aquí están tus papeles, puedes buscar otra escuela”. Y pues querían **disfrazarla**, le dijeron a mi mamá que si quería que su hija se graduara con todos [sus compañeros] lo podían hacer, como si en verdad se hubiera graduado, pero mi mamá dijo: “No, no le veo caso”, y fue como me dieron mis papeles y dejé la escuela (Marlene, 18 años).

Anzaldúa (2008) refiere que, en el campo educativo

hay también una resistencia a tomar en cuenta esta subjetividad, que se rebela frente a la disciplina intransigente de la institución y de la normatividad. La subjetividad es el único sustento del aprendizaje real y la formación de los sujetos. Eso que pretende

marginarse a [la aplicación de la norma escolar], es lo único esencialmente humano: esta capacidad de subjetivar el conocimiento, nuestra experiencia, nuestra historia” (pp. 132-133).

Abandonar la escuela, a un mes de graduarse, significó para Marlene un cambio radical en su trayecto educativo, pues al no aceptar la opción que el director le ofrecía para repetir el año, se enfrentó a un proceso de depresión hasta que su mamá la motivó e inscribió, sin consultarle, a una escuela de estilismo, en la cual su máximo sueño era conocer al “Zar de la Belleza”⁵⁷.

[Mi salida de la escuela] fue muy triste, la verdad sí fue muy triste, porque yo me imaginaba graduada con mis amigas, las que más estuvieron ahí. Yo decía: “Nos vamos a graduar juntas” y teníamos pensado irnos al mismo bachiller, entonces [...] sí me puse muy triste, la verdad. [...] Pues de plano sí me encerré, me encerré mucho tiempo, de decir: “Ya no quiero salir”, sí me estancué muchísimo, de estar encerrada, de plano no quería salir, dejaba yo de comer y todo eso (Marlene, 18 años).

Mi mamá llegó de la nada y me dio una maleta y me dijo: “Ábrela”, y yo desde chiquita tenía la noción de ser estilista, y cuando yo abrí la maleta tenía mi papel de inscripción de que ya estaba todo pagado y mi material, y entonces me puse feliz (Marlene, 18 años).

En la escuela [de estilismo] en la que estaba, yo les enseñaba a mis compañeras a poner tubos, y todo eso. Era la más rápida, entonces la profa me decía: “Tú me vas a ayudar”, y yo como su mano derecha de la profesora, me alegraba muchísimo, y decía: “Si sigo así, sí voy a poder conocer al ‘Zar de la belleza’”. Yo tenía el sueño de conocer al ‘Zar de la Belleza’; me esforzaba mucho por conocerlo (Marlene, 18 años).

⁵⁷ Sobrenombre que recibe Osmel Ricardo Sousa Manilla, ex-modelo, actor, dibujante publicitario, diseñador y empresario cubano-venezolano, considerado como el mejor preparador de reinas de belleza del mundo (El Tiempo, 2019).

La trayectoria educativa de Jerónimo también se vio afectada por la expulsión escolar durante el primer año de secundaria:

[...] Hubo un día que me expulsaron, sólo... por cualquier cosa, estábamos jugando [fútbol] en la cancha y aventé el balón, entonces le cayó al profe en la cabeza y pues como él sabía de que yo nada más iba casi a jugar, pues prácticamente, estaba la directora y comentó con ella [lo que pasó] y me expulsaron, me sacaron de la escuela. [...] Son tres años y medio que ya no hice nada, ya no estudié, me fui a trabajar (Jerónimo, 18 años).

La palabra de las autoridades escolares —directores y profesores— se une para ubicarse por encima de los juegos y conductas juveniles hasta el punto de causar la salida anticipada de la escuela, bajo el argumento del incumplimiento o falta a las normas escolares, instituidas para mantener el orden. La escuela se instaure como un “dispositivo pedagógico de ejercicio del poder” (Andalucía, 2004 como se citó en Ramírez y Andalucía, 2015, p.87) que privilegia la disciplina y le interesa que los estudiantes no sólo adquieran conocimientos, sino que socialicen y adquieran hábitos —respeto a los mayores, puntualidad, cumplimiento, responsabilidad, limpieza— (Ramírez y Andalucía, 2015) como parte de su formación e integración a la sociedad adulta.

La adquisición de hábitos en los jóvenes cobra un significado particular entre varones y mujeres, así como en términos de las escuelas en sus diferentes turnos, es decir, lo que aplica para una escuela secundaria general en el turno matutino deja de ser así para el turno vespertino. De la misma manera en que, para las jóvenes como Kenia, resulta irrelevante e incomprensible la exigencia de peinarse de coleta todos los días, no es posible asistir a la escuela con el cabello suelto ni uñas pintadas.

Nosotras, en la secundaria, no podíamos ir con el cabello suelto, nos regañaban, nos hacían [obligaban a] que nos hiciéramos una coleta, pero cuando entrábamos [sí] traíamos la coleta, pero ya dentro de la escuela nos la quitábamos (Kenia, 18 años).

En la escuela está latente la preocupación por crear y mantener el orden a partir de un ejercicio de poder, el cual se ejerce de manera individual o grupal con diversos fines, uno de ellos, como lo señalan Ramírez y Andalzúa (2015), consiste en modelar los cuerpos y las acciones a través de la imposición de normas para crear hábitos que permitan obtener mejores resultados en su función.

Algunas disposiciones escolares tratan de regular también la imagen y los gustos personales de las jóvenes estudiantes, lo que para Kenia no cobra sentido y la deja con la duda; pues “no tenía nada que ver con la escuela. No le veo ningún **sentido**” (Kenia, 18 años). Para Kenia, ir a la escuela significa ir a estudiar, no a un desfile de moda o a que le enseñen cómo debe arreglarse, más cuando la moda que impone la escuela no le gusta. Ella prefiere las calcetas cortas.

Yo decía que no tenía nada que ver con la escuela, bueno, por un lado, sí era higiénico [llevar el cabello recogido] porque algunas personas tenían piojos o algo así, pero pues yo sentí que no tenía nada que ver con la escuela, pues vas a **estudiar**, no a [aprender] cómo **arreglarte** o algo así. Tenía siempre esa **duda** de porqué en las escuelas hacen eso del corte de cabello. Por ejemplo, aquí [en el bachillerato] no puedes traerlo como yo lo traigo: calcetas cortas, porque te regañan, tienes que traer calcetas normales, y pues no le veo ningún sentido. ¿En qué les molesta que traiga calcetas cortas? (Kenia, 18 años).

Contrario a esta experiencia, Yareth narra su complacencia por haber llegado a la secundaria, donde su imagen, en especial su cabello rizado (tipo afro), causó sensación en profesores y compañeros. Él se sintió libre con su imagen, pues nadie le solicitó atender a un reglamento escolar que impone un corte de cabello del tipo casquete corto.

Lo que me gusta es que en la secundaria, nadie se metía con nadie, o sea, era bonito porque tú podías ir como quisieras, podías ir pelón, con el cabello largo, como quisieras, y nunca se iban a meter contigo, nunca te iban a criticar, nunca nada [...]. Gente de los terceros, segundos, otros de los primeros [grados] que no conocía, se me acercaba y me decía: “Oye ¡Qué bonito cabello!” [...] Yo me acuerdo que en la primaria [me decían] “¿Qué te pasó en tu cabello?”, o

“Maruchan”, o “Te explotó el boiler”. Sí cambió mucho, son pequeños detalles que hacen la diferencia (Yareth, 18 años).

La existencia, aplicación y ambigüedad de las normas escolares se hacen presentes en los significados de estos jóvenes, tres de ellos señalados de manera relevante por la expulsión escolar, a quienes les cambió el rumbo de trayectoria educativa por la decisión de las autoridades escolares. Mientras que, por otra parte, mantiene a jóvenes, como Kenia, con estrictas normativas, como el cabello, no maquillarse ni pintarse las uñas, como si se tratara de ir a una escuela de modas y modales. Yareth, quien finalmente narra su experiencia de libertad de ir cómo quisiera y nadie decía nada.

Éstos son diferentes panoramas de “un espacio de producción y regulación de las prácticas que tiene simultáneamente que ver con la construcción de un orden social y de formas particulares de individualidad” (Roumanière, Dehli y Smith, 2013, como se citó en Dussel, 2014, p. 144), en los cuales acontece y subyace la subjetividad de estos jóvenes estudiantes, quienes buscan salir del montón, sobresalir de entre los demás, exponer sus intereses personales, sociales y culturales que los distinguen y diferencian de los demás. Haciendo uso de su marca personal se oponen a la normatividad escolar, lo que crea fuertes tensiones, disgustos, desacuerdos y contradicciones entre las autoridades y los jóvenes estudiantes que los encaminan al proceso de desenganche con la escuela.

Ambiente Escolar⁵⁸.

En esta subcategoría se presentan los significados que los ocho jóvenes han construido en relación con el ambiente que se establece en el aula y la escuela, el tipo de relaciones interpersonales, las dinámicas que establecen con otros y el entorno en el cual estas interacciones ocurren en el contexto escolar. El ambiente escolar juega un papel importante en la configuración de la trayectoria educativa de los jóvenes estudiantes, principalmente en

⁵⁸ Alude a la sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, creencia en la relevancia de lo que se aprende en la escuela, identificación con la escuela, interacciones con pares y profesores (Hacer, 1984; Ainley, Batten y Miller, 1984; como se citaron en Comejo y Redondo, 2001, p. 17).

la dimensión interpersonal, propiciando la permanencia o suspensión anticipada en los jóvenes estudiantes.

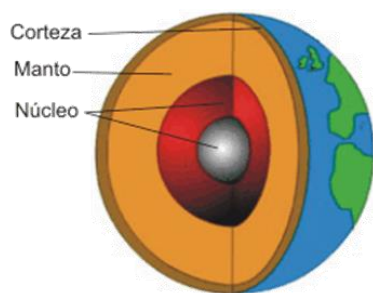


Figura 9.
Analogía de las capas de la Tierra con los niveles del ambiente escolar.

Fuente: Educaplay, 2020.

El ambiente escolar es subjetivado por los jóvenes estudiantes en tres niveles, son similares a las capas de la Tierra: 1) corteza institucional, 2) manto áulico y 3) núcleo interpersonal (el trato por parte de profesores y amigos). En este mismo orden, los comentarios y actitudes que reciben de los demás incide en las actitudes y las motivaciones de los jóvenes para continuar sus estudios y permanecer en la escuela.

Nivel Institucional.

El nivel institucional hace referencia a la percepción que tienen las personas que integran o participan en la institución escolar, de acuerdo con las actividades, los aspectos organizativos y las condiciones físicas, sociales y culturales que los albergan (Aron y Milicic, 2000).

Yareth reconoce la existencia de un mal ambiente en la escuela secundaria a la que asistía. En su relato, es consciente de la influencia que un ambiente nocivo puede producirle hasta llevarlo a tocar fondo. Para él, contar con el apoyo de su mejor amigo fue trascendental para no caer en vicios como el consumo de alcohol y drogas.

En la secundaria [vespertina] en la que iba, había muchos problemas de drogadicción, de alcoholismo de los tipos que iban ahí [...], pues yo iba con el afán [de estar] con mi amigo, mi mejor amigo que [me decía que] estaba bueno juntarse con ellos, pero nunca hundirse como ellos. Y ése es el aprendizaje más sabio que me dieron. Está bien que estés con ellos, que convivas, pero nunca, nunca, te dejes llevar por lo que digan los demás, siempre es lo que tú pienses, y lo que tú digas es lo que se hace en ti (Yareth, 18 años).

Sin embargo, el aprendizaje que narra Yareth no fue permanente, puesto que al dejar la escuela cayó en las drogas, se involucró con un grupo de jóvenes mayores que él, que lo utilizaban para defenderlos del bando contrario.

A la edad que tenía (15 años), pues no carburaba bien lo que estaba haciendo, se me hacía muy fácil el afán de drogarme, de estar tomando, pues [mi amigo Osvaldo] cuando iba a robar o algo así, pues [quería] no tener miedo, [pensaba]: “No voy”, y [pasaba] siempre que él iba hacer sus cosas. Luego, [entre semana] lo iban amenazar, le iban a pegar, y ahí era donde entraba [yo] a defenderlo, y yo me peleaba por él, yo le pegaba a la gente con mis amigos, sólo por él, y así (Yareth, 18 años).

El ambiente escolar que rodea la escuela envuelve e involucra a los jóvenes estudiantes en espacios que van más allá de la escuela —lugar de origen— cambiando significativamente el rumbo de su vida.

La relación que perciben los jóvenes estudiantes de sus profesores, en el trato alumno–profesor y profesor–profesor, es otro aspecto que conforma el ambiente escolar a nivel institucional. En general, los ocho jóvenes entrevistados coinciden con Saúl en cuanto a la confianza que sentían para conversar con sus profesores y experimentar su apoyo a través de consejos. El acompañamiento emocional de los profesores es clave para que los jóvenes estudiantes continúen su recorrido educativo por la escuela.

[Las relaciones con mis compañeros y mis profesores] pues eran buenas, podías platicar con ellos a gusto y así, también con los profes les podías platicar algo y te daban consejos (Saúl, 17 años).

Yareth, quien conoció el ambiente escolar tanto matutino como vespertino, contó que el trato que recibían de los profesores en cada turno era muy diferente, e incluso opuesto. En el turno matutino, la relación con los profesores denotaba desinterés por las acciones que él realizaba, al punto de pensar que no importaba su estancia en la escuela; incluso llegó a experimentar prácticas de encierro. Mientras que, en el turno vespertino, la relación se tomó más amigable y empática.

Lo sentía más relajado en la tarde que en la mañana, en la mañana era como de que, los profesores nunca se llevaron bien con nadie, los profesores eran muy molestos, los alumnos eran de que hacían lo que quisieran y los profesores nunca, “ay no me importa lo que hagas por mi mejor hazlo para que te vayas de la escuela” y así. Y en cambio en la tarde era que, de que se acercaban a ti y te decían: “¿Cómo estás?”, vamos a [comer] [...]. Me acuerdo que cuando no teníamos clases en la mañana nos encerraban, ósea, literalmente llegaban, cerraban la puerta y le ponían llave (Yareth, 18 años).

Al contrario de la percepción de Yareth, para Carlos este turno resultaba poco agradable y problemático, puesto que temía por su integridad física debido a la baja seguridad que rodeaba a la escuela. Sin embargo, los relatos de Carlos y Marlene delatan que las mismas instituciones escolares son conscientes de las diversas situaciones en las que se encuentran las escuelas secundarias del turno vespertino, dado que a los jóvenes que consideran con un mal comportamiento escolar, bajo rendimiento escolar, o bien, que tienen como antecedente algún documento administrativo que exhibe su mala conducta (como lo es la carta compromiso) los reasignan al turno vespertino.

Hasta el primer mes que estuve libre sin hacer nada [porque me expulsaron], sí me preocupé, digo: “¿Dónde estudio? ¿Dónde me meto de nuevo?”. Hasta [en la escuela] me dijeron: “La única opción que te queda es meterte al [turno] vespertino”. [Pero] también digo: “el [turno] vespertino no me agrada, es mucho problema”, no me convenía, yo oía rumores de que a algunos compañeros los asaltaron cerca de la parada de las combis, ya no me daba seguridad (Carlos, 18 años).

A diferencia de Yareth, para Marlene el turno vespertino de la escuela secundaria no representó una buena opción para la continuación de sus estudios, mientras que Carlos dudó ante la oferta que le hizo el director para repetir el tercer año de secundaria en el turno vespertino de la misma escuela, una vez que ambos salieron expulsados de la escuela. De acuerdo con los relatos de estos dos jóvenes, uno basado en rumores de los amigos, otro, en hechos vividos (pues conoció el ambiente que imperaba durante su recorrido por tres escuelas

secundarias), existen elementos que señalan la relevancia que tiene para estos tres jóvenes el ambiente escolar en la elección y permanencia escolar.

La convivencia y el intercambio de estructuras y códigos entre jóvenes estudiantes y profesores también conforma el ambiente escolar a nivel institucional, aunque sólo parece existir de manera esporádica en fechas importantes. Para Kenia y Jerónimo fueron significativas aquellas ocasiones en las que pudieron convivir con sus profesores fuera del salón de clases bajo una relación más horizontal, lo que les permitió experimentar un modo más cercano y afectivo en trato con sus directores.

De acuerdo con Carbajal (2011), los convivios promueven el desarrollo de relaciones positivas en el centro escolar y propician interacciones comunicativas y afectivas entre los estudiantes y los profesores, lo que permite conocer más ampliamente los propios códigos culturales y sociales de ámbito adulto y juvenil, ubicando puntos de coincidencia que hacen más amigable el clima social escolar. Por lo que jugar, convivir y reír con los profesores en un ambiente de diversión son acciones que estos jóvenes estudiantes recuerdan, dado que la escuela es también un espacio de convivencia intergeneracional.

Hubo una ocasión que trajeron [...] un juego mecánico, [entonces] a los profesores les decían “Súbanse, profesores”, y sí se subían, con tal de hacer[nos] reír o algo así, o sea en esa cuestión, pues sí los profesores trataban de llevarse bien con los alumnos, y todo eso. Eso sí, el ambiente sí era muy bueno, era muy padre (Kenia, 18 años).

Nos llevábamos bien [con los profesores] [...] cuando eran convivios por decir, nada más, en Navidad y en Todos Santos sí fue una convivencia entre profesor y alumno, más en esos días que son [en] los que se convive [...]. Sí me sentía yo a gusto, así bien, de que todos estamos así conviviendo [...] más que nada en esas fechas que eran importantes (Jerónimo, 18 años).

En general, los ocho jóvenes entrevistados, a pesar de haber abandonado la escuela por diversas circunstancias, experimentaron un ambiente sano y cordial dentro de sus instituciones. En sus relatos, se puede observar que las relaciones entre los diferentes agentes escolares en “la mayoría eran muy amables” (Marlene, 18 años); “sentía[n] ese respeto”

(Luis, 17 años). Los profesores se “hablaban como amigos” (Luis, 17 años) y normalmente “se llevaban bien entre todos” (Yareth, 18 años). El ambiente, a nivel institucional, “sí era muy bueno” (Kenia, 18 años).

Las narraciones de estos jóvenes estudiantes dejan entrever las diferentes vivencias que tuvieron durante su recorrido escolar en cuanto a la percepción del ambiente escolar. Algunos de ellos asistieron hasta a tres secundarias en un año y en diferentes turnos. Las referencias que algunos amigos les daban de las escuelas, o la manera en la que se sentían atendidos o no, jugó un papel importante en la decisión de dejar o permanecer en la escuela. Sin embargo, de acuerdo con el análisis realizado, los jóvenes son capaces de adaptarse a ambientes institucionales poco favorables, siempre y cuando la relación entre profesor–alumno sea amistosa y respetuosa.

Nivel Áulico⁵⁹.

El ambiente que permea en las aulas es muy distinto al que refieren algunos de los jóvenes en el apartado próximo anterior. Dentro del aula se establece una tensión entre el joven estudiante y el profesor a causa de los códigos de autoridad: cada uno de ellos trata de manifestar su poder entre desobediencias y represalias. “La clase es el lugar del conflicto entre estas dos fuentes mayores de identificaciones”, donde “el poder de los docentes se toma arbitrario y perverso” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 10).

Para Jerónimo, en la telesecundaria donde estudiaba, el ambiente en el aula era de diversión, pues el profesor, al dejar por largos ratos al grupo y salir constantemente mientras se encontraba en clases, suscitó en él el poco interés por aprender, así como la sensación de estar poco atendido; es decir que su presencia en el aula era de poca importancia para su profesor, así como su labor de enseñar.

⁵⁹ Es aquel en que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo (Ascorra, Arias y Graff, 2003, como se citó en Menay Valdés, 2019, p. 5); tienen percepción de productividad, de una atmósfera cooperativa y de preocupación, sienten que los profesores están centrados en sus necesidades y que hay una buena organización de la vida de aula (Johnson, Dickson y Johnson, 1992, como se citó en Menay Valdés, 2019, p. 5).

Sólo [extrañaba] ir a sentarme [a la escuela] y no hacer nada, y jugar con mis compañeros, sólo eso, el hecho de aprender, eso no se me daba, no lo quería hacer y sólo extrañaba jugar, andar brincando en las bancas, aunque sí me caí una vez, me lastimé el pie, pero se me pasó. [Sentía que] el profe no nos atendía bien [...], salía y luego platicaban en el patio [...], luego se iban a otro salón y ahí tardaban [entonces], era puro jugar [en el salón] (Jerónimo, 18 años).

El ambiente que se establece en el aula y el interés por el aprendizaje depende, en gran medida, del comportamiento, interés y motivación que los profesores muestren dentro de ésta. No obstante, la intención de los profesores no necesariamente coincide con la que tienen los jóvenes estudiantes, y no tienen por qué coincidir: son mundos diferentes, sin embargo, una cuestión clave es la formación del profesorado.

Para Carlos, el ambiente en el aula se intensifica en segundo y tercer grado de secundaria, los profesores apresuran el paso porque ya no les da tiempo de cubrir los contenidos establecidos en el programa de estudios, entonces los problemas académicos empiezan a aparecer. En tercer año de secundaria, el ambiente en el aula se volvió más conflictivo para él: dejó de sentirse apoyado tanto por los maestros como por sus compañeros.

Los maestros también, en primero, fomentaron para que fuera más calmado el ambiente, no eran estrictos, ni siquiera, ni nada, no [...]. Te daban el tema y querían que todo te lo aprendieras solo, casi, casi; y en segundo, unos maestros siempre **apresuraban el paso**, porque a veces **no les daba tiempo**, [en comparación de] como eran en primer año. Ya en tercer año, fue donde empezó [...] un ambiente **conflictivo**, como ya no **respaldaba** (sic) ni con maestros ni con compañeros (Carlos, 18 años).

El ambiente en el aula se torna conflictivo, como lo refiere Carlos, dado que es un espacio articulador de tensiones, donde los jóvenes estudiantes desarrollan un proceso de formación y transformación bajo la mirada del profesor, y donde ni el joven estudiante ni el profesor son conscientes, plenamente, de las singularidades del otro. Para Carlos, los profesores trataban de enseñar a partir de la imposición de sus ideas, las cuales él y sus compañeros se resistían en aceptar, por lo que crean una barrera entre ellos y el profesor; lo

que creaba un ambiente áulico conflictivo al que profesores y estudiantes tratan de sobreponerse en el día a día.

[La razón por la que se tornaba un poco conflictiva la convivencia] creo que fue por la manera en que empezábamos a actuar, ellos [los profesores] querían evitar que nos fuéramos por el mal camino, pero nosotros [...] no queríamos aceptar la idea que ellos nos querían [im]poner, lo que hacíamos era rechazarlo, y ahora sí que, en vez de fomentar una buena convivencia, lo que hacíamos era hacer que el maestro nos tuviera más miedo a la hora de implementarnos (sic) [imponernos] algo que a los demás (Carlos, 18 años).

También se presentan experiencias, como las de Abel y Saúl, donde se fomenta un clima de respeto en el aula por medio de los profesores, quienes, como profesionales de la educación, guardan una postura respetuosa hacia sus colegas dentro y fuera del salón de clases. Asimismo, para jóvenes como Saúl, es importante la manera en que los profesores se expresan, pues refleja el trato que le otorgan al joven como estudiante. Usar un lenguaje apropiado por parte de los profesores significa para él que representa un lugar valorado, no sólo como estudiante, sino como persona.

Siempre se comportaron como maestros o profesores, nunca nos perdieron el **respeto** y nunca trataron de que nosotros perdiéramos el respeto hacia ellos (Abel, 18 años).

[Los profesores] siempre guardaban la postura como en el salón como afuera; [...] no decían **malas palabras**, y pues **no nos hacían de menos** (Saúl, 17 años).

El trato que reciben estos jóvenes estudiantes por parte de las personas que integran a la comunidad escolar, así como el tipo de relación que se establece entre ellos, el lenguaje verbal y no verbal, las habilidades sociales, los valores, la manera de abordar los contenidos, el juego, la participación y la integración de los individuos, conforma el ambiente en el aula. Un ambiente áulico sano no está en función de una sola persona ni de una única acción, sino que atañe a un conglomerado acciones y voluntades preocupadas por atender el respeto y la comprensión del otro.

Nivel Interpersonal.

Desde una respectiva interaccional, se sabe que en las relaciones interpersonales se produce una circularidad de los significados. Para Schütz (1979), los significados subjetivos se constituyen a partir de la relación de los sujetos con los objetos, o también con otros sujetos. Las relaciones que los jóvenes estudiantes establecen en la escuela (y fuera de esta) con los profesores, compañeros, amigos, directores, entre otros, forman parte de la realidad social que perciben y los conduce a realizar ciertas acciones.

La escuela representa un escenario donde los jóvenes actúan de manera diversa, de acuerdo con sus propios intereses, valores y creencias, es decir, revelan su manera de “ser”, buscan relacionarse con otros jóvenes afines. Sin embargo, en la secundaria eligen quiénes serán sus amigos desde el primer año y aprenden a defenderse de aquellos que tienden a molestar a los demás. Las relaciones interpersonales, aún para los jóvenes de secundaria y a su corta edad, acontecen en un entramado de tensiones entre “tirones y jalones” que difícilmente puede tener una respuesta única.

Para Kenia, la dificultad que tuvo durante su estancia en la secundaria fue establecer relaciones amistosas y poder entablar una buena comunicación con sus compañeros, por lo que optó por alejarse. No congeniar con las amigas y la sensación de experimentarse sola, fue uno de los múltiples motivos que tuvo ella para abandonar anticipadamente la escuela.

Tenía dos amigas. Eran buenos compañeros, pero como cada quien **agarraba su rollo**, pues casi no les hablaba [...]. Nos saludábamos y así, pero no era una relación de: “¡Ay! ¿Cómo estás?”. Yo [...] nunca he podido llevarme bien con [mis compañeros]. No me trataban mal ni nada, sino que no puedo sostener una plática bien, porque me alejo, porque no sé de qué hablaron, nos quedamos calladas y mejor me volteaba, o sea, nunca tuve amigos, amigas, nada así con las que de verdad me he juntado, igual como ahorita [en el bachillerato] nada más tengo dos amigas, pero igual, ellas salen por su lado, yo a veces, no salgo con ellas (Kenia, 18 años).

Carlos vivió una experiencia de acoso escolar, al igual que Marlene. Estos conflictos a nivel interpersonal los llevaron a estar fuera de la escuela. Para Carlos, las burlas de sus compañeros por no poder pronunciar correctamente la “erre” lo llevó a permanecer en un estado de constante alerta con una actitud defensiva. Los golpes son una manera común entre los jóvenes, como Carlos, para establecer límites entre ellos mismos.

Me intentaron hacer burla [mis compañeros], pero no los dejaba tanto, ahora sí que en ese punto me defendía, desde primer año [de secundaria], como unos compañeros temían (sic) [tendían] a molestar a los demás, ya mero me agarraba a golpes con un compañero, nos agarrábamos hasta de tirarnos y ahí empezar a golpear, pero al final llegó el maestro y nos separamos (Carlos, 18 años).

Durante el primer año de la escuela secundaria, para Carlos, las relaciones que estableció con sus compañeros fueron un tanto superfluas, puesto que apenas se estaban conociendo, la intención de ellos era continuar así por los dos años restantes; sin embargo, relata que percibió un cambio significativo en el trato con sus compañeros conforme fueron avanzando los ciclos escolares. Para Carlos, los vínculos de amistad se fueron complicando conforme pasó el tiempo. Experimentó la conformación y desintegración de los grupos de pares: mientras unos entraban, otros salían del conjunto. Su círculo de amigos se amplió, pero a la vez se conflictuó más. Según Carlos, la similitud entre sus personalidades creó conflictos y discusiones que lo llevaron a experimentar cierta inestabilidad en sus relaciones interpersonales, hasta llegar a la *desesperación*.

[En primer año] como nadie se conocía, era más fomentar mejor las relaciones de manera correcta y estar bien los años que siguen. En segundo, ya empezaron a ver cómo eran, ya empezaron a conocerse mejor, y se empezaron a llevar con unos, con otros, y así vieron su forma de ser, como eran iguales, pues empezaron los **conflictos**, a lo mejor una que otra **discusión**, o no sé, muy pocas cosas también vi en segundo. Y en tercero [...] se llevaban mejor que como se llevaban en segundo; y empezaron hacer más cosas, muy pocos se empezaron a juntar con los que se juntaban en primero, como que **cambiaron** y se fueron a otros grupos de amigos, o si ingresaron nuevos

[compañeros]; se formaron nuevos [grupos] incluso, pues eran un poco inestable. Vi que muchos ingresaron de otros grupos que eran un poco problemáticos al nuestro, nuestro círculo social se amplió, pero en un término un poco **conflictivo** [...] empezaban con temas que no eran, con burlas, y todo eso [...]. Ya nos empezó a ir un poco mal, a veces todo eso era **desesperante**, o sea, como que pensabas mejor que se vaya y nos deje platicar en lo que estábamos (Carlos, 18 años).

Mateos (2008) señala que “en la medida en que el individuo va construyendo una [idea] de las personas, objetos y situaciones y su experiencia y edad se va haciendo más consistente, la imagen que proyecta se va haciendo más firme y menos contingente” (p. 291). Es decir, aceptar a los miembros de otro grupo con diferentes intereses, valores, gustos e ideas puede ser desesperante para algunos jóvenes, afianzar su carácter trae consigo conflictos entre los miembros del mismo grupo, así como con el mundo de los adultos, lo que los lleva a pensar que nadie los entiende.

Durante la secundaria, se construyen las primeras relaciones entre jóvenes con el sexo opuesto. Para Jerónimo, son las compañeras quienes empiezan a *molestar* a los varones, lo que también provoca conflictos entre los compañeros del mismo sexo, a causa de los celos. Jóvenes como Jerónimo experimentan cierta timidez para acercarse a las jóvenes, sin embargo, ocurre algo curioso con él, pues de acuerdo con su relato, dentro de la escuela él sí puede divertirse e interactuar con las chicas, pero no así fuera de ésta: la escuela le otorga o le quita ciertas seguridades para establecer vínculos sociales con el sexo opuesto.

Había un compañero que me molestaba, por sus compañeras que me andaban molestando. [...] luego me esperaban en la salida, de que: “Oye, vamos al parque, vamos a platicar un rato”. Y yo, pues como que era bien **tímido** así, y no se me daba de ir a platicar o de salir. Sí me divertía en la escuela, pero ya **fuera pues ya no**. [Ellos] me molestaban y se ponían **celosos**, por eso molestaban también, y ya decían: “¿Qué andas haciendo con ella si es mi novia?”, que esto que el otro (Jerónimo, 18 años).

Estas experiencias hacen que, al dejar anticipadamente la escuela, lo que menos extrañen sean las vivencias que le hacen recordar algún motivo de burla u hostigamiento del que fueron partícipes jóvenes como Marlene, Carlos y Jerónimo.

—¿Qué es lo que menos extrañas de la escuela?

—Pues sería como que el bullying, había un compañero, bueno... no era mi compañero, pero era de tercero [año] que luego me molestaba, y entre compañeros más me molestaban, y digo: “No, pues ya no va a volver a pasar, ya me salí, ya no me van a volver a ver” (Jerónimo, 18 años).

En síntesis, la apreciación sobre el concepto de escuela, el funcionamiento de la normatividad y el ambiente escolar en sus diferentes niveles de concreción responden a la subjetividad del ser-joven. La categoría Escuela se constituye a partir de una serie de significados elaborados entre dificultades y facilidades, diferencias y acuerdos, tensiones y laxitudes, risas y lágrimas, así como contrastes propios y prevalecientes dentro de los intersticios en los que participan y conviven estos jóvenes estudiantes, que a su vez, se encuentran en el proceso de edificación de su identidad dentro de una dimensión subjetiva. Puesto que, mientras para algunos de ellos las experiencias vividas dentro del ambiente escolar propician y alientan su permanencia, en otros provoca el abandono de la escuela en el intento de escapar de los sentimientos de desesperación, miedo y soledad que les produce el ambiente donde tiene lugar la praxis escolar.

¡Hey!, Profes, ¡dejen en paz a los chicos!

Este apartado presenta el papel que tienen los profesores en la configuración de la trayectoria educativa de ocho jóvenes estudiantes durante su ingreso, salida y retorno a la escuela, mismo que se considera en dos aspectos:

1) Las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza, donde estos jóvenes relatan que:

Por lo normal no le entendía nada a los profesores [...]. Se iba muy rápido, entonces no me gustaba esa clase (Marlene, 18 años).

Hay unos profes que sí, más o menos enseñan y platican, pero hay otros que nada más se molestan y se la pasan saliendo [durante la clase] (Jerónimo, 18 años).

No le entendía casi nada o hablaba un poco bajo y yo no oía (Carlos, 18 años).

Ya no me gustó cómo enseñaba la profesora (Kenia, 18 años).

Nos dejaban sin clase [...] y pues nunca se preocuparon por enseñarme (Luis, 17 años).

2) La relación que se establece entre profesor–alumno, donde algunos de los sujetos entrevistados relatan que:

Los maestros me hacían bullying [...], algunos me ayudaron, pero con otros de plano nunca pude encajar, no entraba yo a sus clases o de plano me reprobaban (Marlene, 18 años).

Nunca tuve la oportunidad de platicar con [los profesores] más allá de como el maestro, nada más les tenía el respeto de maestro, y ya ellos el respeto hacia a mí como alumno (Luis, 17 años).

Con algunos profesores sí me llevaba muy bien, aún recuerdo un profe que se llamaba Dubal, ese profesor era el que siempre me apoyaba en todo (Yareth, 18 años).

Tal como lo señala Durkheim (2003), los jóvenes estudiantes le otorgan mayor significado, dentro de la escuela, a los maestros y a la manera de impartir las clases. Los jóvenes estudiantes son conscientes del papel que tiene la escuela, en cuanto a la función colectiva de adaptarlos al ámbito social en el cual están destinados a vivir, mismos que traducen en la *forma en cómo los educan* a partir de ciertas prácticas pedagógicas que cada uno de ellos va significando con base en las experiencias vividas.

Prácticas Pedagógicas y Procesos de Enseñanza.

Para jóvenes como Carlos fue muy significativa la manera de enseñar de sus maestros, sobre todo el proceso que llevaron a cabo en la conducción de las clases, pues esto es lo que más recuerda de su paso por la escuela secundaria.

Recuerdo... a los maestros, sus **formas de cómo educaron**, cómo impartieron las clases en el momento que yo estuve ahí [...], su forma de implementar las clases (Carlos, 18 años).

Yareth recuerda algunas de las prácticas que llevaba a cabo su profesora de matemáticas, que lo exhibía al manifestar alguna duda con respecto al método que ella seguía para resolver un problema matemático.

Me acuerdo que antes nos ponían un cartel, nos paraban y decía: “Soy burro y no sé...”, y abajo le tenías que completar con lo que no sabías hacer, pero pues sí se siente feo, que te vean así (Yareth, 18 años).

Estas prácticas docentes tienen la finalidad, como lo relata Yareth, de menoscabar su ser-estudiante.

Humillarte [...], te deja sin clase: “Es tu problema y ahí ve cómo le haces. Eres burro, yo no le enseño a gente burra”, eso decía. ¡Wow! (Yareth, 18 años).

Para Yareth, los profesores se limitaban a dictar y a escribir, cuando concluía, lo ponían a escribir. Narra que únicamente realizaba ejercicios que el profesor les dejaba durante la clase, lo que le resultaba muy aburrido. Este tipo de prácticas fueron produciendo una sensación de inutilidad en la transmisión y generación de conocimientos que cumple la escuela. Yareth esperaba encontrarse en la escuela con profesores que le dedicaran tiempo para explicarle los temas, así como diferentes maneras de resolver los problemas matemáticos. Al no encontrar esto, no tardó mucho en afirmar que la escuela no le estaba sirviendo para nada.

Nunca ponía atención, porque no me gustaba, era de que llegaban y te empezaban a dictar, te ponían a escribir y era así como de que: “Hagan estos ejercicios” y ya, como que los hacías, te ponían más a escribir y todo esto, y te decían: “Para mañana tráiganme esto, y esto, y esto”, y así... como que no me gusta, o sea, no me gusta venir a perder el tiempo acá, porque ni aprendo de una forma buena, es algo muy aburrido como están [las clases], como ni te explican, ni nada. [...] Pensaba que la escuela era sólo una pérdida de tiempo, que no me iba a llevar a nada bueno (Yareth, 18 años).

Otro tipo de prácticas pedagógicas y procesos de enseñanza tienen lugar entre gritos y malos modos por parte de los profesores, tal como lo refieren Marlene, Kenia y Yareth. A Marlene, la exigencia en las tareas de la profesora de Historia le producía cierta angustia y estrés, sin embargo, admite que esta práctica le ayudó a mantenerse al corriente con sus trabajos.

[Algunos profesores] se la pasaban gritando y todo eso [...]. Las clases de Historia eran un poquito **estresantes**, porque la profesora era muy regañona, nos hacía cumplir con la tarea, [nos decía]: “Si no entregas la primera [tarea], no vas a entrar la segunda”, y tenías que estar al corriente y eso me ayudó bastante a cumplir con todas las tareas (Marlene, 18 años).

En otras ocasiones, relata que sentía que desesperaba al profesor de matemáticas al no entender pronto los temas; lo que hace pensar, en jóvenes como Marlene, que la baja comprensión de los contenidos es responsabilidad de ellos.

El profe [de matemáticas], a veces, sí me explicaba, pero otras se **desesperaban** y me decía: “Es que contigo no se puede”, porque también yo no ponía yo de mi parte (Marlene, 18 años).

Los jóvenes tienden a tipificar y a atribuir ciertas cualidades a las personas adultas, que no siempre son deseadas o aceptadas por ellos (Weiss, 2012). Para Kenia, la edad un poco avanzada de la profesora de Inglés contribuía a que se desesperara —o ella así lo percibía— cuando tenía que explicarle nuevamente el tema.

La profesora [de Inglés] era un poco grosera, como no le entendía. Ella decía: “Bueno, si no le entiendes, ni modo”. Como ya estaba un poco grande la maestra, yo sentí que se desesperaba muy rápido (Kenia, 18 años).

A Yareth, su experiencia en la secundaria matutina le dejó entrever el poco compromiso de algunos profesores con su labor docente con aquellos estudiantes para quienes no era sencillo entender los contenidos.

En la mañana nunca ibas a recibir, así como que digamos un apoyo de tu profesor que le dijeras: “Oye profe, es que no le entiendo”. Te decían: “Es tu problema, yo di mi clase, lo siento, adiós”; y pues era muy fácil, entre comillas, para unos, pero para otros era como que: “¿Cómo le hizo? ¿Cómo fue eso? ¿Cómo es esto?”. Y pues ya tú [preguntabas]: “Oiga, profe, ¿cómo pidió la tarea?” [Y respondían]: “Yo ya la pedí, ahí tú resuélvela”, y así (Yareth, 18 años).

Luis, Jerónimo, Kenia y Marlene experimentaron grandes dificultades para entender las matemáticas aludiendo, implícitamente, a la manera en que los profesores enseñaban.

Yo no le entendía a las materias, porque, como le digo, yo era muy malo para las matemáticas, las divisiones... ni siquiera sabía [...] (Jerónimo, 18 años).

Se me dificultan mucho las matemáticas [...], ya me traía arrastrando dos materias del segundo grado [de secundaria] que todavía no las pasaba [en tercero], me parece que fue Inglés y Matemáticas (Kenia, 18 años).

La clase de Matemáticas nunca le entendí, la verdad. Se me hacía muy pesado (Marlene, 18 años).

Para Yareth, lo peor de la escuela secundaria fueron las matemáticas, las cuales se le continuaban complicando en el bachillerato. Para él, es en las clases de Matemáticas donde experimenta una especie de crisis personal al sentirse **observado** por sus compañeros durante la clase, pues ellos, al contar con los estudios de secundaria completos, entienden mejor el tema; sin embargo, él tiene que fingir que sí recuerda lo expuesto por la profesora, aunque él reconoce que no estuvo presente, al cursar únicamente el primer y parte del segundo grado de secundaria.

[La clase que menos me gustaba era] Matemáticas. Nunca las he soportado. [...] Lo **peor de la escuela** [son] las matemáticas, hasta la fecha. Lo que viene siendo hace un año fue Álgebra, es un caos; y ahora que estudio [Geometría] Analítica, es un caos. Luego me quedo analizando por qué todos [mis compañeros] se **me quedan viendo**, así como que: “Wey, eso lo viste en secundaria”, y me quedo: “Ah sí, ya me acordé, ya lo vi”. Y yo, así como que: “Wey, yo nunca vi esto o esto ¿cuándo pasó?” o “¿cuándo vieron eso?”, y todo eso (Yareth, 18 años).

El gusto o disgusto por algunas asignaturas como Inglés y Matemáticas está asociado con la manera en que los profesores acercan los nuevos contenidos, lo que produce, en jóvenes como Carlos y Yareth, una sensación de angustia que traducen en miedo por la incorporación de los saberes, así como con el tipo de relación y trato que establece el profesor con el joven estudiante. De acuerdo con el relato de jóvenes como Yareth, su disgusto los llevó a repudiar u odiar las matemáticas...

Cuando vimos [a la profesora de Matemáticas] cómo impartía sus clases y nos **asustó**, no conocíamos nada de eso, nos asustó (Carlos, 18 años).

[A] la profesora de matemáticas [la veía] con **odio**. Le decías: “Profa, ¿cómo le sumo?”. [Ella respondía]: “¿Cómo es posible que ya ni sumar sepan!”. [Yo me quedaba] así como que: “Ora (sic), si le estamos preguntando bien”, y te decía: “¡Burros!” o te decía que [...] si no te sabías las tablas, hasta te hacía burla y te hacían burla todos. Ya hasta nos daba **miedo** [preguntar] (Yareth, 18 años).

Los significados construidos en el aprendizaje de la asignatura de Matemáticas llegan a influir fuertemente en la decisión de estudiar una carrera universitaria alejada de esta área, como es el caso de Kenia. La inseguridad que experimentó Kenia se produjo, muy probablemente, a partir de los procesos de enseñanza y del rezago educativo que experimentó durante su permanencia en la escuela secundaria, mismo que la llevó a decidir abandonar la escuela.

Se me dificultan mucho las matemáticas, [tanto] que tengo **miedo** de meterme en una carrera donde sea de pura matemática, y como que fallar y fallar y fallar. Entonces, es como que estoy viendo una [carrera] que no tenga [matemáticas], pero me dicen que todas llevan [...]. Yo tenía una idea de meterme a sistemas computacionales, pero igual me decían que lleva mucha matemática y ya no quiero (Kenia, 18 años).

Para Carlos, la práctica docente se encuentra alejada de su naturaleza propia, lo que provoca una confusión entre los jóvenes estudiantes, y por consecuencia, el desagrado y la desmotivación por aprobar sus materias.

Reprobé materias muy sencillas, porque no eran enfocadas a lo que debían o metían muchas cosas que no eran, Educación Física, ahí el maestro lo que hacía era meter casi teoría, no te daba clases prácticas, era pura teoría; a lo mejor si quería dar o hacer clase práctica decía: “Salgan a jugar en lo que quieran, básquet, boli, correr”, no te decía más. Na’ más (sic) llegaba, revisaba teoría y ya, una que otra clase fue en primer año que sí nos dio lo que es para rendimiento, bueno, clases, aunque [...] parecían prácticas de primaria (Carlos, 18 años).

Algunas de las prácticas de los profesores provocan las burlas de los demás compañeros (práctica común entre los grupos juveniles) sin reflexionar en el daño que causan en la autoestima e identidad de estudiantes como Jerónimo, a quien su profesor de Inglés colocó un apodo alusivo a la falta de conocimiento en la pronunciación de una palabra extranjera, lo que lo hizo sentir incómodo, al mismo tiempo que suscitó un rechazo a la persona del profesor, a quien accidentalmente le dio un balonazo en la cabeza durante un partido de fútbol, situación que lo llevó a ser expulsado de la escuela.

El [profesor] mismo me puso [el apodo]. Sí [...], no dije bien [...] en la lectura. En el pizarrón escribió: “You are a baby”; y yo [leí] como se pronuncia en español: “Yu ar a babi”. Y entonces, él que dice: “A ver tú, ‘yu ar a babi’”. Y todos así me pusieron. Y ahí fue donde más no me cayó bien (Jerónimo, 18 años).

Los Rudos en la Práctica Docente⁶⁰.

En cuanto a lo que se refiere a la práctica docente, los jóvenes entrevistados narran sus experiencias con algunos profesores, cuya percepción resulta negativa, o bien, sus vivencias no contribuyeron a su aprendizaje ni a experimentar una estancia durante las clases.

Para Marlene, la práctica docente de algunos de sus profesores no le permitió comprender algunas lecciones. El tono de voz que ella percibía en sus profesores le provocaba una reacción de enfrentamiento, que tal vez, la llevó a reprobar algunas materias. Esta situación, que sucedía entre gritos por parte de ambas partes, se calmó en cuanto le hicieron saber que ellos no tenían nada en su contra, que estaban ahí para apoyarla.

[Recuerdo que] por lo normal no le entendía nada a los profesores, algunas materias, de verdad, no les entendía [...], tenía 4 materias reprobadas. [Algunos maestros] se la pasaban gritando y todo eso. Si ellos me alzaban la voz, yo la alzaba más. [Hasta que] se sentaron conmigo y me dijeron que nadie estaba en mi contra [...] y me dijeron: “Mira, nadie está en tu **contra** y lo que queremos es que aproveches que tus papás están dando una educación y necesitas calmarte, y nosotros te vamos a ayudar en lo que no entiendas” (Marlene, 18 años).

Para Luis, algunos comentarios que hacían los profesores en alusión a su proceso de comprensión lo hicieron sentir incómodo al grado de suscitar su salida anticipada de la escuela. La manera de expresarse o el tono que ocupan algunos profesores, que aluden a las capacidades de los jóvenes, resulta altamente significativa en la configuración de la trayectoria educativa. La falta de apoyo, la evasiva de los profesores y los comentarios de éstos, que ponían en evidencia las faltas constantes de Luis, le produjeron tal sensación de angustia al no poder avanzar en su rendimiento, que optó por dejar la escuela.

⁶⁰ La práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación de los estudiantes, desde la teoría hasta la práctica, cuyo objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al mundo laboral, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización de los saberes (Ávalos, 2004, p. 109).

Sí me ofendían esos comentarios como: “¡Ay, no!, y ¿si entiendes?”, pero lo decían en ese **tono**, así como: “Oh, ¿me voy a tener que regresar a explicártelo todo?”, o luego, yo les pedí su ayuda como siempre y me decían: “No, ahorita que te explique tu compañera” [...], y eso te hacía sentir mal. Fue cuando ahí también me entró [la angustia] como ya había perdido primer año de primaria, y pues también me dijeron, así como que...[Entonces] yo les dije a mis papás: “¿Saben qué? Pues ya no quiero estudiar” (Luis, 17 años).

Dubet y Martuccelli (1998) mencionan que

Los métodos pedagógicos se diversifican y la experiencia escolar es dominada por una serie de "tensiones", que conducen a los colegiales a percibirse más claramente como autores de su escolaridad. [...] La experiencia [escolar] de los colegiales puede leerse como la fase subjetiva de la "crisis" del colegio (p. 3).

Algunas de estas crisis tienen lugar en jóvenes como Luis, Marlene y Carlos, al no empatar el ritmo del profesor en la enseñanza con el propio ritmo de aprendizaje de cada joven estudiante. Luis vivió una situación frustrante con la materia de Inglés, pues no contaba con el nivel necesario del idioma, ya que pasó por una situación de atraso debido a la estructura del sistema educativo, es decir, algo ajeno a él, como lo relata él mismo. A su llegada a la secundaria tiene su primer encuentro con este idioma, por lo que notifica a su profesor de la ausencia que tiene de este saber y, a pesar de esto, él continuaba avanzando en el contenido de la materia en diversas ocasiones, provocando en Luis una sensación de mayor angustia. Esto ocasionó que permaneciera, únicamente, una semana en su segunda escuela secundaria.

Yo le comenté igual a mi profesor de inglés, le dije: “Oiga, pues yo en la primaria no tuve inglés, y en mi secundaria, mi profesor se embarazó, así que pues no tuve [clases de inglés]”, pero me hizo un gesto grosero, y nada más me dijo: “Ah, pues hay que ver eso”, pero él seguía en su rollo normal, o sea, seguía dando su clase normal y no se detenía. Y si le preguntaba algo, me decía: “Ah, ahorita”, y seguía dando su clase normal [...], sólo estuve una semana ahí, pero [...] con una semana tuve suficiente [...]. Y ya por eso decidí dejar la escuela, dejar mi secundaria (Luis, 17 años).

La práctica pedagógica que experimentan los jóvenes, como Marlene, está cargada de prisa por parte de los profesores. La velocidad con la que explican los temas es percibida por ella, lo que le causa un disgusto por *esa* clase.

Se iba muy rápido, entonces no me gustaba esa clase (Marlene, 18 años).

Carlos reconoce que los profesores se encuentran bajo reloj, que cuentan con cierto tiempo para cubrir los temas que marca el programa de estudio, lo que les impide ahondar en las explicaciones. Esto repercute en la práctica docente y en el proceso de enseñanza, que deja el aprendizaje de los jóvenes estudiantes a la deriva. Ante la premura, los profesores optan por resolverles los ejercicios a los estudiantes, dejándoles la tarea más sencilla para no retroceder. Sin embargo, esto a Carlos no le pareció correcto, puesto que la escuela no estaba cumpliendo con la generación de conocimiento.

No le entendías, pues como que te explicaba, pero no [...] explícitamente, por el **tiempo**. Ya nada más era así como: “Bueno, ya nada más haz esto, esto y esto y ya”. Y luego, ya incluso ella misma te resolvía las cosas y ya nada más tenías que copiarlo; y eso era lo que no me gustaba, porque pues no, no aprendía así [...]. Ella lo hacía y yo le preguntaba [...], pero no me decía. [Contestaba]: “No, pues es que ya no puedo **retroceder**” (Carlos, 18 años).

Conforme al relato de Carlos, se puede inferir una relación entre la manera de explicar los temas por parte de los profesores con el gusto o preferencia de los jóvenes estudiantes con algunas asignaturas.

Nuestra asesora era estricta y como que a veces no le entendía, lo explicaba no sé cómo definirlo, si bien o mal, pero no detallaba lo suficiente para entenderle. Para mí en ese momento [las instrucciones] no eran claras, es que a mí igual no me gustaba la materia (Carlos, 18 años).

La poca diversidad en los materiales y recursos didácticos que el profesor utiliza para impartir sus clases con los jóvenes, quienes son inquietos y siempre buscan la novedad, dificulta los procesos formativos y la obtención de los saberes, por lo que los jóvenes estudiantes señalan aburrimiento en las clases (Weiss, 2012). Basarse en un único recurso didáctico, como son los libros, y la poca variedad de éstos en el aprendizaje de jóvenes,

detona la monotonía y falta de interés en los jóvenes estudiantes. Esto hizo que Carlos dejara de asistir durante los dos primeros años de secundaria a todas las clases que impartía la profesora que únicamente hacía uso de estrategias basadas en la lectura; y, aunque Carlos refiere su gusto por la lectura, mejor decidía salirse de la escuela junto con otros compañeros en busca de espacios de esparcimiento.

[La clase que menos me gustaba] era Español, me agradaba leer, lo que no me agradaba era cómo se expresaba la maestra, [es decir], no eran claras las instrucciones [...], se basaba más en lecturas de comprensión, creo que dos años seguidos nos pidió un libro y estuvimos leyéndolo casi todo [el] tiempo, para organizar...para orientación y todo eso. No sé cómo haya sido ella como asesora, sinceramente yo nunca participaba en eso, hasta en tercer año, que me pidió que participara, aunque sea una vez, pero hasta [ella] ya sabía que cuando pasaba mi número de lista, no iba yo a entregar, donde quiera que iba ella, [yo] no iba a llegar, [mejor] nos íbamos por ahí a dar una vuelta a la plaza o por ahí a comer (Carlos, 18 años).

Los Técnicos en la Práctica Docente.

El esfuerzo y la paciencia de los profesores son elementos ampliamente valorados por los jóvenes estudiantes en la adquisición de los nuevos saberes en la escuela secundaria, así como el reconocimiento a su empeño como estudiantes por medio de la felicitación. De la misma forma, éstos reconocen el conjunto de buenas prácticas docentes y pedagógicas, que van desde el pase de lista hasta la explicación clara acompañada por los ejercicios correspondientes.

Van Dijk (2021) señala que los adolescentes se sienten cuidados por sus maestros cuando estos —como refieren los chicos— explican bien, responden a sus preguntas y les tienen paciencia (p. 131). Para Luis fue relevante encontrarse una profesora que, pese a su rezago por ausentarse de la escuela durante dos meses por problemas de salud, le brindó su apoyo al explicarle en numerosas ocasiones lo que él no lograba comprender de Álgebra. Para Luis, un profesor buena onda es aquel que brinda la posibilidad de conversar y motivar a sus estudiantes.

Mi profesora era, como que, buena onda y me trataba de explicar, pero pues, había veces que sí me tenía que explicar como 4 veces porque no entendía nada. Te explicaba las veces que tú le dijeras. Y por el apoyo que tenía de ella, pues era como que, con ella como que sí platicaba más y, o sea me decía, no pues échale ganas (Luis, 17 años).

También influye en la percepción de Carlos que el docente muestre claridad en aquello que enseña, sepa cómo exponer el tema y que vincule la teoría con la práctica de manera que sea comprendido por todos. Entonces, un profesor buena onda es aquel que no sólo vigila, sino que apoya y aconseja sobre la aplicación o la función de la teoría para llevarla a la práctica.

La [materia] que más recuerdo fue Química, por una práctica, un incidente que pasó, sus clases eran más teórico-práctico, o sea, te daba teoría, te la explicaba cómo consistía, te planteaba hasta incluso problemas que a veces eran cotidianos, y en lo práctico te daba las instrucciones, de manera clara y concisa, hasta te iba apoyando más continuamente en cómo hacer las cosas, iba de mesa en mesa, iba viendo cómo iban los avances, si veía que algo estaba mal o se atrasaba, él [profesor] se quedaba un tiempo y te ayudaba, te aconsejaba o te explicaba otra vez el tema, te explicaba la función de eso y cómo para hacer la práctica, era **buena onda** el maestro (Carlos, 18 años).

El otorgamiento para el cumplimiento de tareas inherentes a los estudiantes, junto con la atribución de algunos profesores para explicar, de manera posterior, los temas a las jóvenes estudiantes, como Kenia, que por motivos familiares o de desinterés se mantienen ausentes de la escuela por un periodo largo, es simbolizado como una considerable ayuda que, en el caso de Kenia, la hizo sentirse apoyada.

Había un profesor que me dio en segundo grado, que me ayudó mucho, creo que falté todo un bimestre, y cuando yo llegué, yo iba a reprobar y me dijo: “Ponte al corriente en tu libreta y con eso pasas con un siete”, y eso fue lo que más me ayudó, y luego cuando entré y yo no sabía nada, y me decía: “No es así, se hace así”, me explicaba (Kenia, 18 años).

Para Marlene, la clase de Historia era estresante en unas ocasiones por la exigencia de la profesora en el cumplimiento de las tareas; pero en otras, el aprendizaje sucedía en un ambiente de diversión, que hacía que aumentara su nivel de comprensión.

Luego, la profesora se ponía a echar relajo o hacer las **clases más didácticas**, eran **divertidas** y entendía yo más (Marlene, 18 años).

Los jóvenes estudiantes, como Yareth, valoran y recuerdan gratamente aquellas prácticas pedagógicas lúdicas que propician el aprendizaje acompañado de la diversión y de la música, tan disfrutada por los jóvenes.

Para mí, las clases [de Inglés] eran súper **divertidas**, porque no eran como una clase que te decían: “Saquen la libreta, apunten”, ¡no! Si no que la profesora nos ponía diferentes juegos. [Nos decía]: “Aquí va esto, esto va con eso” [...] en **risas**, **buen ambiente**. Todo esto era como que: “¡Oye!, ya le estoy entendiendo”, u: “¡Oye!, ya le estoy agarrando más la onda a esto”. Me acuerdo que ella nos hacía discos, nos grababa discos con todas las palabras que nos teníamos que aprender y siempre nos decía que, si nos podemos aprender una canción escuchándola, podemos aprender las vocales, las palabras o lo que tenemos que decir en inglés, escuchándolo. Si no los aprendemos leyendo, tenemos que aprenderlos escuchando, y pues así era, nos ponía muchas **canciones** en inglés para que nos **aprendiéramos** el significado, las palabras y todo eso (Yareth, 18 años).

Jóvenes, como Luis, recuerdan a aquellos profesores, cuya práctica pedagógica era equilibrada, es decir, exigente, pero que a su vez sabían cómo enseñar. Este tipo de prácticas le hizo reflexionar acerca de su tarea como estudiante, donde el esfuerzo realizado es proporcional a las notas obtenidas. Un profesor estricto, según Luis, es justo y hace que sus estudiantes cumplan con las tareas sin necesidad de gritar o llamar la atención.

Había un profesor que sí era muy estricto, se llamaba... bueno, le decía “Profe Jerry”. Me daba Historia, recuerdo que era muy estricto, y luego nos daba dos clases, nos daba también Geografía, pero no; tuve también la oportunidad de conocerlo y era buena onda, o sea si hacías sus trabajos y todo, pues te

felicitaba. [Era estricto], más que nada por su carácter, si no hacías la tarea, no te regañaba, tampoco te gritaba, pero sí te decía: “Esta es tu calificación y te voy a poner lo que te mereces”, o sea te hacía pensar y a cumplir tus tareas (Luis, 17 años).

Las muestras de reconocimiento y amistad por parte del profesorado son percibidas por los jóvenes estudiantes como un premio; es algo que no se esperan, pero cuando la reciben, lo agradecen (Mateos, 2018). Para Luis, Yareth y Abel fue significativo recibir el reconocimiento de algunos de sus profesores. Saber que había cubierto las expectativas del profesor era algo que a Luis lo hacía sentir satisfecho.

A veces los profesores te felicitaban, y te sentías bien (Luis, 17 años).

La autoestima de jóvenes, como Yareth, se pone en juego ante la valoración del profesor de una asignatura complicada como son las matemáticas. Acostumbrado a no recibir buenos comentarios sobre su trabajo escolar, Yareth experimentaba por momentos breves una mayor confianza en sí mismo cuando recibía un comentario positivo por parte de su profesor. Sin embargo, vuelve a pensar que no es capaz cuando se encuentra nuevamente con una situación o ejercicio desconocido.

Pues yo era malísimo en todas mis materias, por así decirlo. [...] No era como que yo me sintiera chido, sino que [luego] hacía un trabajo y el profe [me decía]: “¡Perfecto, muy bien!”, y me levantaba los ánimos, pero de repente como que: “Ay, esto no lo sé hacer, esto no lo voy hacer, esto no me sale, esto no, esto no, esto no” (Yareth, 18 años).

Para Abel, responder apropiadamente al reto académico impuesto por su profesor de Matemáticas le otorgó también mayor confianza en sí mismo, al punto de desear estudiar una ingeniería. Pues según su relato, este reforzamiento positivo sucedía de manera constante durante las clases. Una práctica pedagógica basada en retos y el vínculo de amistad que Abel percibía con su profesor hicieron que se esforzara más.

Una vez, el profesor me dijo que yo tenía que dar la clase [de Matemáticas] si quería seguir portándome mal, entonces una vez llegué a dar la clase y me dijo que estuvo bien, entonces pues **me sentí bien**, por eso que me dijo [...]. Nos

pone un **problema** y nos dice: “Quien resuelva esto va a ser ingeniero de la NASA”, porque luego nos bromea [...]. Entonces ya cuando lo resolvemos, ya nos pone el sello o nos dice que estamos mal y ya, como **me llevo bien** con él, me dice: “Pues creo que sí puedes ser ingeniero ¿eh?, pero ponte más abusado” (Abel, 18 años).

Lo que me gustaría estudiar es ingeniería, entonces, pues, le pongo atención a todo lo que me enseñe mi profe [de Matemáticas] desde la primera clase, la primera materia fue Álgebra, Trigonometría, Geometría, Geometría Analítica y ahorita me está dando Cálculo (Abel, 18 años).

Gracias a una buena personalidad del docente —que se relaciona con características como jovialidad, paciencia, comprensión, sentido del humor e interés por los estudiantes— se crea un ambiente cordial, relajado y amigable en las relaciones interpersonales, las cuales inciden directamente en el proceso de enseñanza–aprendizaje de los estudiantes (Mateos, 2008). Para Abel, la práctica pedagógica que le resulta más eficiente es aquella que combina ciertas estrategias que aseguran la permanencia de los jóvenes estudiantes con la explicación clara y precisa, reforzada por ejercicios que evidencian lo aprendido en los primeros momentos de la clase y acompañada no sólo de la revisión y supervisión del profesor en cuanto a su ejecución, sino también por la retroalimentación.

[El profesor de Matemáticas] nos pasaba lista hasta el último, porque como le digo, nosotros nos salíamos, entonces era hasta al último cuando ya pasaba lista, así se aseguraba de que no nos saliéramos [...], entonces él llegaba, primero nos explicaba, luego nos daba el número del tema, ya que nos daba el número del tema, nos ponía dos ejemplos y nos explicaba; después de que terminaba de explicar nos ponía cinco o seis ejemplos, resolvíamos uno y pasábamos [a su escritorio] a que nos revisara si estábamos bien o mal, entonces ya nos decía en qué estábamos mal o bien, y si no terminábamos, nos dejaba tarea (Abel, 18 años).

Dentro de la práctica pedagógica, jóvenes como Abel encuentran significados importantes en el proceso de evaluación, agradecen que sean tomados en cuenta, que su opinión cuente y tenga valor ante la autoridad pedagógica. La autoridad pedagógica sigue

siendo una condición estructural necesaria de la eficacia de toda acción pedagógica. Una manera que tiene el profesor para construir su propia legitimidad entre los jóvenes es mediante la reconstrucción de la evaluación. El otorgamiento de notas o la valoración del aprendizaje sin tomar en cuenta al sujeto–joven, quien es consciente de su propio aprendizaje, es una manera de invisibilizar al ser–estudiante, a aquél que se “encuentra por debajo de”. Promover, por medio de prácticas de evaluación, valores como la sinceridad y la responsabilidad en el proceso de aprendizaje y en el ámbito educativo es altamente significativo para jóvenes como Abel.

[Recuerdo a un profe] que era muy bueno, y siempre que nos aplicaba examen [...], sacaba una hoja y él nos preguntaba qué calificación nosotros deberíamos de recibir, y nosotros le decíamos: “No sé, un ocho o siete”; y él nos la ponía, pero no la pasaba directo a la calificación, sino que nos aplicaba un examen; y veía la comparación [entre lo que le habíamos dicho]. Si le habíamos dicho ocho y sacábamos nueve, entonces nos respetaba el nueve del examen o nos ponía hasta diez por haber sido **sinceros** en la calificación que le habíamos dado, pero si sacábamos menos de eso, nos bajaba un punto. [...] A mí me caía bien, porque por lo regular nunca reprobaba sus exámenes (Abel, 18 años).

Las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza enmarcan, inciden y encaman de manera profunda la configuración de la trayectoria educativa de estos jóvenes, principalmente en su permanencia en la escuela, puesto que éstas son capaces de provocar en los estudiantes la decisión por abandonarla prematuramente. El papel de los profesores es sustancial en el proceso de aprendizaje mediante la motivación que experimentan los jóvenes estudiantes al saber que han alcanzado las expectativas de las autoridades pedagógicas. Es importante destacar que estos jóvenes reconocen las buenas prácticas docentes basadas en la comprensión personal y académica.

La Relación Alumno–Profesor.

“Una de las claves para que el proceso educativo se desarrolle con éxito es la comunicación que se establece en la relación entre profesores y alumnos” (Mateos, 2008, p, 289). Para Van Dijk (2012), la relación que establecen los profesores con los jóvenes estudiantes es

fundamental y determina en gran medida el ambiente escolar a nivel áulico, así como el desempeño escolar al ausentarse con frecuencia de las clases que imparte el personal docente con quien no logran *encajar*. Marlene experimentó, durante su estancia en tres secundarias, dos tipos de relación con sus profesores: una en la que se sintió apoyada, y otra que suscitó en ella un sentido de poca pertenencia, pues durante las clases nunca pudo establecer un vínculo positivo ni un punto de encuentro con su profesor. En su relato, refiere que en la primera escuela secundaria, de las tres en las que permaneció, experimentó algunas agresiones y burlas por parte de ciertos profesores.

Conocí a personas que nos **ayudaron**, maestros que igual me **ayudaron**, pero otros que de plano **nunca pudimos encajar**, no entraba yo a sus clases o de plano me reprobaban [...]. En la primera [secundaria] los maestros me hacían bullying (Marlene, 18 años).

Los jóvenes estudiantes recuerdan a los profesores, principalmente, por el tipo de relación que establecen entre ellos, la cual puede ser: 1) respetuosa–amistosa; o 2) conflictiva–hostil.

Respetuosa–amistosa.

Algunos de los jóvenes entrevistados refieren dos acciones particulares en los profesores que contribuyen a establecer relaciones amistosas, aquellas que les brindan apoyo moral y escuchan sus preocupaciones; otras que se engendran mediante el juego, el cual continúa siendo significativo para los jóvenes de secundaria.

El hecho de poder ejercer la autoridad pedagógica con empatía⁶¹ significa para estudiantes como Luis y Marlene una muestra de apoyo y comprensión. El diálogo motivante es fundamental para estos jóvenes en el trato con sus profesores.

[Recuerdo la materia de Álgebra] por el apoyo que tenía de [de mi maestra], pues con ella sí platicaba más, y me decía: “Échale ganas” (Luis, 17 años).

⁶¹ “Se refiere principalmente a las aptitudes del profesor para mantener relaciones con sus alumnos, respetar sus opiniones, mostrar tolerancia, ser capaz de percibir y captar los intereses y necesidades de los jóvenes” (Albert, 1986, como se citó en Covarrubias, Robledo y Magdalena, 2004, p. 63).

Mi Prefecta me decía que pues no me saliera [de la escuela], que mejor siguiera estudiando, que le echara ganas, que sí se podía (Marlene, 18 años).

Algunas prácticas pedagógicas sirven como medio para establecer un vínculo afectivo entre profesores y estudiantes, esto contribuye a conocerse mejor. Dedicar tiempo durante las clases de tutoría a la escucha efectiva de las experiencias y vivencias de los jóvenes estudiantes significó para Yareth saberse acompañado, pues contaba con un profesor con quien podía desvelar sus pensamientos y sentimientos. El tipo de relación que los profesores establecen con jóvenes como Yareth es para volverse un punto de apoyo en su trayecto educativo o para ser su mano derecha, como él mismo lo refiere.

Era mi tutor en ese entonces de mi salón, y pues era el único que luego iba con nosotros; se sentaba en el escritorio [...]. Me acuerdo que nos ponía hacer una rueda, jugábamos botella, pero al que le tocara, tenía que decir el recuerdo que más le doliera, el recuerdo que más nos **ayudara a seguir adelante** o el recuerdo que hasta la fecha nos hacía [sentir] para abajo. Pues era muy chido, porque cuando tú buscabas a alguien con quien hablar o a alguien con quien estar, ese profe era como que tu **mano derecha**, el que te **apoyaba** y todo eso (Yareth, 18 años).

Sin embargo, los jóvenes, como Saúl, son conscientes de que, a veces, pueden llegar a aprovecharse del apoyo y trato benevolente que reciben por parte de la máxima autoridad para que continúen con su trayectoria escolar a pesar de sus acciones indisciplinarias —como desafiar a los profesores—, llegando inclusive a traspasar los límites permitidos.

[Recibí apoyo] del director, porque me dijo que. [...] A veces, les contestaba a los maestros entonces luego me llevaban a la dirección, y luego el director me explicaba o me preguntaba por qué lo hacía. Entonces, ahí fue cuando me dijo que me iba a apoyar en el sentido que, si necesitaba algo, pues ahí iba a estar. Entonces, pues lo tomé y me **aproveché** de más. [...] Se podría decir que, abusé de él, porque pues pensé que no iba a hacer nada, pero pues ya estaba yo sentenciado y por eso fue que me expulsaron (Saúl, 17 años).

Las relaciones entre profesor y alumno, en la secundaria, están enmarcadas dentro de una “doble dimensión” (Popkewitz, 1998), es decir, vacilan entre la broma y la seriedad, el rigor y la laxitud, el apego y desapego, el afecto y desafecto, la empatía y apatía, la concordancia y discordancia, y tratan de responder a los constantes cambios que experimentan los jóvenes durante la secundaria.

[Mi profesor] me caía mejor, porque era bueno, tenía primas estudiando también allá, y mi tía se llevaba bien con él; entonces a mí me decía sobrino, pero por mi tía (Abel, 18 años).

Las profesoras con quienes más problemas tenía fueron las que más sintieron que me sacaran de la escuela (Marlene, 18 años).

Mis profesores de la secundaria me caían bien, [aunque] había un profesor que sí era muy estricto (Luis, 17 años).

En esta etapa de la vida escolar, los jóvenes suelen confundir la empatía y admiración que sienten por algunos profesores jóvenes con el enamoramiento.

La profesora de Inglés, que iba en ese entonces, era una chica, era una joven ¿no? Me acuerdo bien claro que yo estaba **enamorado** de ella, en esos entonces, ya sabe (Yareth, 18 años).

Los jóvenes estudiantes prefieren establecer relaciones basadas en la sinceridad con los profesores, de tal manera que los hace reflexionar sobre su manera de actuar o de comportarse.

Siempre han sido muy sinceros conmigo, en lo que estoy bien y en lo que estoy mal (Abel, 18 años).

Con respecto a las relaciones que se fraguan durante el juego, tienen un mayor significado para jóvenes como Kenia, Yareth, Carlos y Abel, quienes narran sus vivencias y experiencias gratas que recuerdan durante su estancia en la escuela secundaria como un espacio de vida donde se transita de la infancia a la adultez. El gusto por el juego sigue presente durante la secundaria, y, acompañado por la alegría que emana del profesor, hace

que la permanencia de Kenia en la escuela sea más pasajera, a quien le gustaba ser tratada de vez en cuando, todavía, como niña.

La maestra [de Prefectura] era muy, muy alegre y como que te transmitía muy buena vibra y ya te daba la clase, y como que entre **jugaba** y te decía: “No, pues sí niños... no hagan esto”, o algo así (Kenia, 18 años).

La lúdica como práctica pedagógica contribuye a una cordial relación alumno–profesor. Un profesor que, a ratos, juega o se hace como niño siempre es bien recibido por los jóvenes estudiantes. Con respecto a esto, Tenti (2000) señala que “la escuela [...], pese a sus esfuerzos de adaptación, tiende a reproducir los mecanismos y estilos propios de la educación infantil. [Pues] tiende tratar a los adolescentes como si fueran niños” (p. 5). Esto sucede con los profesores jóvenes que incluyen el juego dentro de sus prácticas pedagógicas, lo cual parece estar asociado con las características físicas, sociales y culturales del profesorado.

Yareth cuenta su experiencia con un profesor preocupado por establecer relaciones más cercanas entre ellos y los estudiantes, utilizando ciertos espacios escolares, como las canchas de fútbol, para fomentar la convivencia entre alumno–profesor dentro de las horas perdidas. Sorprender e invitar al juego a los jóvenes, de vez en cuando, los motiva a seguir asistiendo a la escuela, pues les deja entrever la parte humana y divertida de los profesores.

Me acuerdo que en la tarde, [cuando] no tenías clases, se acercaba un profesor: “¿Qué onda chavos? ¿Quieren salir a echar reta, a jugar fútbol o un partidito acá **entre nosotros?**” (Yareth, 18 años).

No es el juego *per se* lo que construye significados agradables sobre la escuela en los jóvenes estudiantes, sino la *convivencia* que hay detrás de ello. Es difícil para ambos mundos, juvenil y adulto, establecer vínculos afectivos dentro de la escuela, pues esto no es parte de la función social⁶². Basta con experimentar breves momentos en los cuales puedan ubicarse al mismo nivel o “en la misma cancha” con los profesores, sintiendo las mismas emociones. Kenia recuerda los momentos de diversión y convivencia con sus profesores, especialmente,

⁶² Como la principal institución reguladora de la inserción de los jóvenes en la estructura social, y, por tanto, de la forma que toma el relevo generacional (Arango, 2006, p. 314).

aquellos donde los profesores se esforzaron por brindarles alegría. La relación alumno–profesor se torna diferente y relajada dentro de los espacios libres, fuera del aula, pero enmarcados por la convivencia igualitaria.

Me acuerdo que en la tarde crearon un torneo de fútbol de profesores contra alumnos, y pues me gustaba mucho el hecho de que **convivíamos** (Yareth, 18 años).

[Me gustaban] los **convivios** igual con los profesores. Hubo una ocasión que trajeron un juego mecánico, igual a los profesores les decían: “Súbanse, profesores”, y sí se subían con tal de hacer reír o algo así, [...] era muy padre (Kenia, 18 años).

Conflictiva-hostil.

Otros jóvenes significan un comportamiento dual por parte los profesores, puesto que muestran diversas facetas dentro y fuera del salón de clases: adentro son **estrictos**, afuera son divertidos, como si se tratara de dos personalidades diferentes. Esta doble conducta de algunos profesores confunde y desconciertan a los jóvenes estudiantes en cuanto al trato que pueden establecer con ellos; por ejemplo, a Carlos le parece difícil de comprender el doble proceder de algunos profesores entre la rigurosidad y la benevolencia conforme al espacio escolar en el que se muevan.

En su momento pensaba que [los profesores] eran **bipolares**, o sea, tenían un comportamiento **estricto y rígido** en las clases, unos eran **divertidos** y al salir del aula eran otra cosa, eran estrictos pero eran un poco divertidos, en ese momento pensé que eran así, como bipolares, ya luego creo que fue hace unos años, empecé a recordar cómo pasé la secundaria y cómo planteaban la imagen de los maestros, empecé a ver que no eran tanto bipolares, ellos actuaban de esa manera pero [yo] no quería aceptar que actuaran distinto en clases, nomás quería creer que ellos era **una manera única** [...], es lo que yo me quería meter en la cabeza (Carlos, 18 años).

Pocos jóvenes, como Abel, tratan “siempre de desarrollar lazos [con los profesores] para no que hubiera roces o así” (Abel, 18 años); otros, como Carlos, experimentan conflictos en la relación alumno–profesor, misma que se agrava con los años, pues poco a poco se va perdiendo el respeto. Carlos, al volver a presentarse en la clase de Química, después de un largo periodo de no asistir por las burlas que sufría de sus compañeros, recibió por parte del profesor algunos comentarios que lo hicieron creer que la intención de él era avergonzarlo delante de sus compañeros o humillarlo al adoptar una postura de superioridad, a lo que él respondió: “ni tan alto y tan bajo” (Carlos, 18 años), lo que ocasionó que el profesor lo sacara del salón, impidiendo que realizara la práctica correspondiente, mostrando finalmente la superioridad que tiene el profesor ante el estudiante.

El asunto se agravó más al no estar dispuesto a ofrecerle una disculpa al profesor por su contestación, teniendo como resultado el impedimento permanente para asistir a la clase de Química, obligándolo a irse a examen extraordinario.

La escuela y las relaciones entre alumno–profesor hacen que los jóvenes que viven una situación vulnerable construyan significados que producen el disgusto por la escuela, que repercuten en el aprendizaje y que, poco a poco, desencadenen el proceso de desenganche hasta provocar el abandono permanente.

La relación con los profesores era ya no tanto de respeto, [más bien con] un poco de conflicto, fue más conflictiva que los otros años [...]. El maestro de Química más o menos me alzó la voz, me estaba diciendo con qué equipo estaba y todo eso [...]. Cuando me vio y me dijo algo con respecto a... que por fin aparecí, a... que por fin quiero entrar y si llegaba para comportarme bien, [entonces] yo pensé que me habló como que **creyéndose superior** o queriéndome hacer que pasara **vergüenzas** con mis compañeros, lo que hice fue responderle **ni tan alto y tan bajo**, y entré, y eso conllevó a que me sacara del salón, no hice práctica y [...] me sacaron del salón, me pedían que le dijera una disculpa al maestro, no quise, creo que nunca le di una disculpa en sí, y a la semana ya no me dejaron entrar (Carlos, 18 años).

Para Marlene, el personal dedicado a la orientación de los jóvenes estudiantes, la trabajadora social (figura de apoyo docente), con la que pocas escuelas secundarias oficiales cuentan en el estado de Puebla, no tienen las habilidades necesarias para llevar a cabo esa labor. En el caso de Marlene, la actitud de la trabajadora social le produjo un sentimiento de temor que ocasionó que no se acercara ni se abriera al diálogo. ¿De quién se puede apoyar el joven estudiante en una situación de apuro escolar?

Había una maestra con la que de plano no me llevé [...], era trabajadora social, decían [mis compañeros] que la profesora tomaba chochos, entrábamos a su lugar de trabajo y [veíamos] todas sus pastillas y se **alteraba bastante**, o sea, hasta porque una mosca le pasaba, se alteraba. Con esa profesora de plano no me llevé, yo la sentía que no era apta para estar en una escuela así. A todos, a todos, nos daba miedo llegar con esa maestra, la verdad (Marlene, 18 años).

La trabajadora social jugó un papel fundamental en la expulsión de Marlene (a un mes de concluir la secundaria) debido a un choque con su mamá a partir de su intervención en el pleito sucedido fuera de la escuela con el grupo de las “bonitas del salón” (Marlene, 18 años). El desacuerdo entre madre y profesora repercutió fuertemente en la relación que sostenía con Marlene.

Mi mamá y esa profesora se gritaron [...]. Y luego mi mamá fue a hablar con la maestra y a decirle que no fue un problema [que haya sucedido] dentro de la escuela, que ni siquiera tenía que ver con la escuela, [entonces] la maestra empezó a decir que yo y mi mamá nos pusimos al tú por tú, cuando no fue cierto y empezó así ese **choque** conmigo. Pues a todos quería mandar, se quería sentir más que el director, quería controlar toda la escuela y era cosa que no le correspondía, la verdad ella fue la que estuvo más en decir: “Denla baja”, fue la que estuvo presionando en decir: “No puede estar aquí, es una niña problema”. No me gustaba verla, de plano no me caía bien ni yo a ella, **no nos podíamos ver ni en pintura** (Marlene, 18 años).

La escuela y el aula son los principales intersticios de convivencia intergeneracional entre profesores y jóvenes, en estos espacios convergen la experiencia, la memoria, la sensibilidad, los gustos, los criterios, los códigos y distintos, lo que propicia y da lugar a un

encuentro, amigable u hostil, en la relación entre ambos sujetos. Profesores y jóvenes comparten códigos, pero también diferencias y el propio coexistir al interior de la escuela. Lo anterior debe guiar la relación alumno–profesor, se requiere de voluntad, tolerancia, respeto y cierta habilidad para el manejo de las diferencias; tarea que frecuentemente recae en el profesor. Entre más se consideren las características de la juventud dentro de la práctica docente, como el estilo de socialización, códigos, destrezas, lenguaje, modos de percepción y apreciación, mejor se hará la relación alumno–profesor, misma que influye en el rendimiento escolar de los jóvenes dentro de un horizonte de comprensión para la sana convivencia.

En general, la relación que establece el joven estudiante con el profesorado está orientada, significativamente, hacia la comprensión, la escucha, la empatía, la motivación y el reconocimiento que el joven demanda y necesita por parte del mundo adulto, actor fundamental para que se sienta aceptado. Un profesor que es capaz de reconocer y expresar el esfuerzo de los jóvenes estudiantes tiene ganado un gran terreno en el ámbito escolar y educativo.

Sin embargo, no siempre sucede así, dado que muchos jóvenes estudiantes, justo como mis relatores, han experimentado, desde su subjetividad, acoso, burlas, asignación de apodos, intimidación y humillaciones. Las significaciones que han construido a partir de las actitudes, las acciones y el lenguaje que han percibido, vivido y presenciado por parte de sus profesores durante su trayecto escolar impacta, de manera directa, en sus acciones y modos de actuar desde la dimensión subjetiva del ser-joven.

Dice mi Mamá que Siempre sí

Este apartado presenta los resultados obtenidos dentro de la metacategoría Familia, la cual atiende al papel que tiene la familia en la configuración de la trayectoria educativa de los jóvenes con rezago que resulta ser altamente significativo; aunque de acuerdo con el análisis de los testimonios de estos ocho jóvenes, incide en menor grado que las prácticas pedagógicas y procesos de enseñanza que experimentan por parte de los profesores. Esta categoría se ha organizado en dos subcategorías: la primera concierne a la relación que establece la familia del joven estudiante con la escuela; y la segunda corresponde al entorno familiar en que se desenvuelve el joven estudiante. Esto con el propósito de comprender los

significados contruidos a partir de estas categorías y la manera en cómo influyen en la trayectoria educativa.

Relación Familia-Escuela.

Existe un fuerte vínculo entre la familia del joven estudiante y la escuela que une, pero a la vez separa, ambos espacios o *habitus*, pues es el ser-joven quien coexiste en medio de estos, cada uno con ciertas funciones que no terminan de estar claramente delimitadas y fundamentadas, por lo que existe un espacio común en donde convergen en la trayectoria educativa del joven estudiante. La salida prematura de estos ocho jóvenes estudiantes es producto de los significados contruidos a partir del cúmulo de ciertos acontecimientos de sus vidas familiares y personales que repercutieron en la configuración de su trayectoria educativa.

Bajo esta mirada analítica, la estructura y organización familiar cobra relevancia en cuanto a motivos que complejizan el trayecto educativo, al que se suma la influencia de los pares, los significados contruidos sobre la escuela y la imagen que algunos jóvenes tienen sobre sí mismos; lo que constituye el ingreso, la salida y el retorno al Sistema Educativo Nacional.

La relación familia–escuela está permeada por el capital cultural de los padres, principalmente por la figura femenina, quien tutela a la familia e influye significativamente en la trayectoria educativa; pues ella es la responsable de realizar los trámites administrativos para la admisión de los hijos y, por ende, es ella quien gestiona, maneja y vigila el proceso formativo.

Hubo un tiempo en que no veía yo a mi papá, pasaron meses y yo de plano no lo veía, entonces mi mamá era la que se **encargaba** de todo [lo relacionado con la escuela] y era la que más estaba ahí [pendiente] con las tareas y todo eso (Marlene, 18 años).

Mi mamá se **encargaba** de esos papeles [de la escuela], pero me metí acá porque me dieron una hoja [constancia], y por eso me pude inscribir [otra vez a la secundaria], pero no sé qué problema hubo que me

metieron a segundo [año de secundaria], o sea, inicié segundo otra vez (Luis, 17 años).

En el caso de Luis y ante su salida anticipada de la escuela secundaria, fue la madre quien buscó opciones para que retornara a la escuela, pues ella, como jefa de familia, sabía que el lugar de Luis todavía estaba en la escuela. Ella trataba de respetar las moratorias sociales y económicas que otorga la etapa de la juventud; por lo que, Luis, como joven estudiante, no es quien decide sobre su futuro escolar. La elección de la escuela secundaria corresponde, primero, a la madre, posteriormente se toma en cuenta al joven estudiante para que finalmente ingrese, de manera consensuada, a la escuela seleccionada. De esta manera, la familia contribuye, en un primer momento, a la trayectoria educativa del joven estudiante.

Ella buscó y se enteró del [programa]. Yo sí tenía Secundaria, y entonces pues le dije que sí quería entrar. Entonces fue a pedir más detalles, primero fue ella, después fui yo con ella, y después yo solo (Abel, 18 años).

Otro aspecto relevante en la trayectoria educativa de los jóvenes es la situación económica de la familia, pues en muchas ocasiones no es posible sostener la educación de los hijos en la escuela en la que ellos desearían ingresar. Kenia batalló junto con su madre en encontrar un bachillerato que se adaptara al presupuesto familiar; sin embargo, el papel de la familia extendida, su abuela materna en este caso, hizo posible que ella pudiera continuar sus estudios a pesar del aumento de las colegiaturas.

Fuimos a ver las escuelas que están por ahí por mi zona, pero en ninguna me aceptaban por el promedio de seis del certificado [de secundaria], que fue muy bajo, y no me aceptaban porque el promedio mínimo era de siete u ocho en algunas, y ya fue cuando venimos a investigar en el centro [de la ciudad], pero eran todas caras, la mayoría eran de paga, y ya pues tuvimos que buscar una como que más económica que mi mamá pudiera pagar, y ya fue cuando vimos esta. Hace un año la colegiatura estaba un poco más barata, ahorita ya subió, y mi abuela le está ayudando a mi mamá a pagar mi escuela (Kenia, 18 años).

Conforme al análisis realizado, no sólo es la madre la que influye en la trayectoria educativa de los jóvenes, también la abuela, los hermanos, los tíos, los primos mayores y el padre —en ese orden— son soportes desde diferentes papeles.

Tengo a mi tía en una escuela por casas Geo. Entonces, [ella] estaba trabajando, y me dijo que se había presentado la oportunidad de hacer el examen [para obtener mi certificado de secundaria] (Saúl, 17 años).

Tenía un primo que también no terminó la secundaria, me dijo: “También ya quiero estudiar”, y me decía: “Lo peor que puedes hacer es dejar de estudiar, a pesar de que me veas bien, yo me arrepiento de no haber estudiado”. Y pues, ya fue como dije: “Pues... bueno. Lo voy a intentar otra vez”, y me metí a esta escuela [...], pues de cierta manera me **convencieron** (Luis, 17 años).

Esta mediación por parte de los miembros de la familia extendida no ocurre por casualidad, está arbitrada por medio del acercamiento, la empatía y el apoyo sincero que perciben de parte de ellos. Los niños y los jóvenes atienden las solicitudes de quienes les dedican tiempo, aunque este apoyo no es incondicional ni total, a diferencia del que brindan los padres; no obstante, no es propio de ellos tomar estas actitudes de amparo hacia la decisión del joven de abandonar la escuela, al contrario, son más autoritarios y menos condescendientes.

La vida familiar es el lugar con mayor influencia desde el momento del nacimiento y “en buena medida determina las respuestas de sus interacciones entre sí y hacia la sociedad” (Mendizábal y Anzures, 1999, p. 191). Para Luis, la relación cercana que experimentaba con su tío lo hizo reflexionar acerca del retorno escolar. La plática sincera que sostuvo con su tío y la visión hacia el futuro que le señaló la necesidad de obtener un trabajo con ayuda de los estudios realizados fue lo que influyó en Luis para que retornara a la escuela.

[Me convenció] mi tío, es que con mi tío hubo un tiempo que salí mucho, y me enseñaba dónde vivió, pues como hermano de mi papá, él me enseñó las cosas que hacían a mi edad. [...] Mi tío me hizo entender de cierta forma: “Hijo, yo no te voy a ver”, dice, “Si hay tiempo te recibiré aquí en mi casa, pero pues en

algún momento vas a tener que irte a trabajar, porque yo no te voy a pagar tus estudios”. Así fue como me lo dijeron, dice: “Yo no te voy a poder pagar tus estudios”, dice, “A tus primos sí, porque son mis hijos”, así me lo dieron entender, ¿no? Como que yo no iba a contar con su apoyo, y pues ya fue que me decidí a terminar mi secundaria (Luis, 17 años).

En el caso de Marlene, Luis y Jerónimo fue la figura materna la que los motivó para continuar o retomar los estudios. Es la madre quien tiene mayor conciencia sobre la relevancia de un certificado que avale los conocimientos adquiridos para el futuro no muy lejano. Ella sabe que, más adelante, los ingresos familiares no serán suficientes y se requerirá el apoyo económico de los hijos.

Pues mi mamá sí me decía: “No, pues estás mal ¿no? Tienes que ir a la escuela” [...], mi papá es de esas personas que no tuvo la oportunidad de terminar sus estudios, pues él igual me dijo: “¿Sabes qué? Pues termina tu secundaria, mínimo” (Luis, 17 años).

Mi mamá estuvo ahí, ella fue la que me **motivó** para decirme que estudiara yo algo, y gracias a ella estoy [ahora] en el bachiller (Marlene, 18 años).

Mi mamá siempre ha estado al pendiente de mí, ella me ha estado **motivando** [me dice]: “Ves, ves, te va a hacer falta, te vas arrepentir de haberla dejado” (Jerónimo, 18 años).

En el caso de Marlene, este impulso fue meramente obligado e impuesto, aunque después lo agradeció. Durante la etapa de la adolescencia —entre los 13 y 15 años—, los jóvenes requieren del apoyo y consejo de los familiares más cercanos. Aunque, a veces, ese apoyo se torna en una imposición que jóvenes como Marlene rechazan; sin embargo, cuando han crecido y madurado, lo agradecen.

Tenía 15 años cuando abandoné la escuela, y en ese tiempo no le veía ningún caso, pues no tenía yo el interés de regresar a la escuela, pero mis papás me presionaron para que yo hiciera el examen [para terminar la secundaria], porque yo no estaba de acuerdo, la verdad, en hacer el examen, decía yo que

para qué, si yo ya estaba haciendo algo, pero mis padres me dijeron que tenía que regresar a la escuela a hacer algo, entonces me llevaron a que hiciera yo el examen, lo pasé y ya después me vinieron a inscribir aquí (Marlene, 18 años).

Sí me sentí obligada por mi mamá, [me decía]: “Tienes que regresar [a la escuela] y vas a regresar y le vas a echar ganas”, y el director [del bachillerato] se los puede decir, yo llegué llorando... no me acepté (risas) y ya cuando entré y vi el ambiente, me gustó, me sentí muy a gusto, mis compañeros me hicieron sentir bien (Marlene, 18 años).

La figura materna decide, de acuerdo con las circunstancias familiares y el comportamiento de los hijos, la permanencia o la salida de la escuela de ellos. Para Kenia, su mamá cobró un papel importante en su trayecto formativo, pues fue ella quien tomó la decisión final de que Kenia dejara de asistir a la escuela para darle una lección que la hiciera valorar el esfuerzo que ella y su padre realizaban para que pudiera estudiar. Participar en las labores cotidianas del hogar, acompañar y ayudar a su madre en las responsabilidades del mundo adulto la hizo recapacitar sobre el lugar que como joven podía estar ocupando, en lugar de hacer *cosas de grandes* que aún no le correspondían.

Yo le dije a mi mamá que ya no quería [ir a la escuela] y mi mamá me dijo que estaba bien, que para qué seguir pagando algo si yo no me iba a esforzar por cumplirlo, y **por eso me sacó**. [Entonces] me quedé en mi casa, y mi mamá me levantaba temprano y me iba con ella, a veces, a trabajar o me ponía a hacer cosas en la casa. [Me decía]: “Yo te dije que no te ibas a quedar aquí nada más”, y me levantaba como las siete de la mañana, y luego hasta me ponía a llorar, porque no me quería levantar, me decía: “¡Párate!”, y ya tenía que acompañarla a dejar a mi hermana a la escuela a la primaria, regresamos a ayudarle a hacer las cosas de la casa. [...]. Yo hacía el aseo y ya luego me decía: “Acompáñame a mi trabajo”, pues ya la acompañaba a trabajar. Tenía que pedir permiso para poder llevarme [a su trabajo], les exponía el caso de que yo no quería estudiar, y como que quería darme una **lección** para que yo viera cómo es trabajar; y pues me fui dando cuenta que no, ya no quería

quedarme en mi casa, levantarme temprano y hacer **cosas como de grandes** si podía estar estudiando, y pues no me costaba casi nada, creo que era mejor estudiar que irme a trabajar o hacer cosas ahí en la casa; y ya fue cuando nos dimos cuenta de que quería regresar a estudiar (Kenia, 18 años).

Mientras que, para Abel, al ser el mayor de dos hermanos y una hermana, y al no tener padre, pese a la voluntad y consejo de la madre, tuvo que dejar la escuela en dos ocasiones: una, durante la secundaria, y la otra, en primer semestre de bachillerato; ya que debía ir a la Ciudad de México a trabajar con su tío materno a un puesto de tacos para ayudar a su mamá con los gastos del hogar y la manutención de sus hermanos. Las condiciones sociales y económicas de la familia propician la salida anticipada de la escuela en jóvenes, principalmente en los hijos mayores, que deben suplir la ausencia del padre.

Dejé [la escuela] porque a mi mamá comenzó a tener problemas económicos, entonces como soy su hijo mayor y le dije que yo la iba a ayudar. [Aunque] mi mamá me dijo que no era momento para dejar [la escuela] porque iba bien [en las calificaciones], y que pensara mejor las cosas, que no las viera a corto plazo, sino a largo plazo. [Pero] no tengo papá y me sentía un mal; y entonces, trataba de ayudarla. Me puse a trabajar, tengo un tío que vende tacos en México, entonces me fui con él [casi] un año y dos meses [...] a meserear [...], yo preparaba y cobraba, y mi tío le mandaba [el dinero a mi mamá] por el banco (Abel, 18 años).

El involucramiento de los padres en las actividades escolares y en la supervisión de los trabajos escolares está relacionado con su nivel de estudios y capital cultural. Jóvenes estudiantes como Jerónimo utilizan a su favor las condiciones educativas de sus padres y aprovechan su desconocimiento: le hacen creer a sus madres que cumplen con sus deberes escolares. Los padres confían en ellos hasta que la verdad sale a la luz, pero para entonces ya es muy tarde.

Los trabajos ya no los hacía y ya como que me empezó a gustar más la diversión y los cuadernos, el estudio ya como que lo dejé [...]. Mi papá sí sabe más o menos leer y mi mamá pues la verdad no sabe, pero pues siempre me ha apoyado mi mamá, siempre me decía: “¿No tienes tarea?”. Y como yo sabía que [mi mamá] no sabía [leer], pues nunca me revisaba libretas: “No, no tengo”, y ya luego [le decía]: “No, no hay clases”, [aún] yo sabiendo que sí había (Jerónimo, 18 años).

Las expectativas de los padres de Jerónimo sobre los estudios de los hijos, así como el interés por la continuidad, están relacionadas con los beneficios que la propia familia obtiene de ellos. Es decir, si el joven estudiante asiste a la escuela, la familia espera una contribución, material o no, que impacte su calidad de vida, y al no obtenerla de manera inmediata, los propios padres motivan el abandono escolar prematuro de los hijos.

Ya no pensaba seguir, por mi papá que ya no quería que siguiera [...]. Me dice: “¿Sí te vas [a la secundaria]?” Le digo: “Pues sí”, y él como que se molestó, pues uno mismo se da cuenta, por la expresión de cómo lo tomó al recibir la respuesta. Y sí, ya iba, pero a veces me ponía pensar: “Como que [mi papá] ya no quiere que venga”, y con eso del balón que le pegué al profe, con esa excusa también ya tuve ese [sentir], no, ya no voy porque ya me expulsaron, no quieren que vaya pues ya no voy, digo, igual mi papá ya no quiere que vaya (Jerónimo, 18 años).

La relación que la familia establece con la escuela, específicamente con la salida anticipada de los jóvenes estudiantes, no corresponde a una **decisión** individual, sino que más bien es producto de un acuerdo que se establece entre madres e hijos, al constatar las frecuentes decepciones académicas y escolares que experimentaron jóvenes como Luis y Kenia a lo largo de su recorrido, mismas que se fueron acentuando con el tránsito hacia la madurez. Es entonces cuando la madre **apoya** y respalda la decisión del joven para dejar la escuela.

Yo me metí o me aferré a la idea de que: “¡Ya no quiero estudiar!”. Y [mis padres] pues ya no tuvieron [otra opción], o sea, se sintieron mal, pero también me **apoyaron** [...]. Y ya me salí de esta secundaria, fui por mis papeles y ya me retiré (Luis, 17 años).

[La salida de la escuela la **decidimos**] las dos, sí, porque mi mamá me dijo que: “Si no quieres estudiar, pues salte, pero en la casa no vas a estar así”, pero yo creí que era jugando y pues yo mejor preferí quedarme en mi casa, y pues mejor le dije que ya no quería, que ya me quería salir de la escuela, y fue cuando me sacó (Kenia, 18 años).

En el contexto de la juventud, las decisiones no suelen tomarse unilateralmente, pues los jóvenes demandan cada vez más atención de los padres, y “los temas de autonomía y control deben renegociarse” (Mendizábal y Anzures, 1999, p. 193) en todos los aspectos, incluyendo, el escolar. Sin embargo, en pocas ocasiones, la familia y la escuela están dispuestas a negociar ambos conceptos: autoridad y autonomía, a lo que los jóvenes responden con rebeldía y resistencia.

En los jóvenes es normal que traten de intervenir en las decisiones que les atañen a los padres (permisos, dinero, salud, escuela) como una respuesta a la autonomía en proceso de construcción, y si los padres son autoritarios, al igual que los profesores, no hay posibilidad de negociación y aumentan los conflictos en ambos mundos, que llegan a afectar a toda la familia (Mendizábal y Anzures, 1999). El nivel de afecto negativo y rebeldía por parte de los jóvenes es más una manera de superar los lazos que los atan a sus padres y profesores, y separarse de ellos, que un verdadero enfrentamiento. A veces, basta con sólo avisar a la madre sobre la decisión tomada o influida por los pares, como fue el caso de Yareth. En todo caso, la madre apoya esta decisión a pesar de su inconformidad y deja abierta la posibilidad para que el joven retorne a la escuela.

Le dije a mi amigo [...]: “Mañana ya no vengo”. Y así, mi mamá me dijo: “Ya levántate”, dije: “No, ya no voy a estudiar”. Tuvimos una plática, falté una semana completa y tuve una plática con mi mamá y todo. Pues mi mamá me habló que si yo lo quería hacer que estaba para adelante, pero que me pusiera

a pensar en las dificultades que me iba a poner la vida, que no iba a ser fácil como yo la estaba pensando, que pues lamentablemente si esa era mi decisión, pues ella me apoyaba, y que con todo el dolor del mundo, pues si yo lo quería hacer, que lo hiciera, pero que en cuanto yo quisiera regresar le dijera, porque no le gustaba la idea de que me saliera de la escuela, y pues ya, así fue como me salí (Yareth, 18 años).

Mendizábal y Anzures (1999) señalan la necesidad de flexibilidad para respetar las diferencias individuales y para facilitar el proceso de adaptación al sistema educativo ante las demandas de cambio que experimentan los jóvenes estudiantes. Cuando existe un grado de flexibilidad adecuado, la familia cuenta con un repertorio conductual más amplio que emplea en la solución de sus problemas, en caso contrario, se generan mayores conflictos.

Ante la indecisión del joven de abandonar la escuela, el bajo desempeño escolar, la apatía, la desobediencia, la flojera, entre otras, es la madre quien se atreve a sacar al joven de la escuela. Por ello es importante “establecer la diferencia entre aceptación y aprobación como una forma de evitar discusiones interminables con los hijos adolescentes”. Los padres “pueden tolerar una conducta desagradable en el hijo sin necesidad de aprobarla, no es [...] bienvenida, simplemente es aceptada” (Mendizábal y Anzures, 1999). Para la familia de Kenia, su salida anticipadamente de la escuela fue un proceso doloroso, pues sabe y reconoce que el lugar de los jóvenes, como ella, corresponde a permanecer dentro de la escuela.

Le dije a mi mamá que ya no quería [ir a la escuela] y mi mamá me dijo que, pues estaba bien, que para qué seguir pagando algo si yo no me iba a esforzar por cumplirlo, y por eso me sacó (Kenia, 18 años).

Se molestaron mucho, porque pues dijeron que no estaba pensando como tal en mi futuro (Kenia, 18 años).

La clave para que los jóvenes cambien de opinión y decidan volver a la escuela está en el modo en que se transmita el mensaje, de tal manera que logre tocar el interior del ser-joven; lo mismo ocurre en el ámbito escolar con el trato de los profesores. Sin embargo, ya

no basta la figura materna o paterna, ahora se requiere del apoyo de los tíos, primos y hermanos, para articular, de manera más eficaz, la vida familiar y escolar.

Ortega, Mínguez y Hernández (2009) señalan que “la conversación con el padre o la madre, la sugerencia cordial del abuelo, la actitud receptiva del hermano son la puerta de entrada de los valores” (p. 232). Es común que durante la juventud sea más difícil responder a las exigencias de los padres, y más probable que se preste atención a los consejos de los otros familiares, en especial, a los más cercanos a la edad del joven. No es casualidad que jóvenes como Saúl y Kenia estén más abiertos a los consejos de los miembros secundarios de la familia. Aunque, si la escuela formal no se da, el aprendizaje de un oficio siempre es una opción.

Me decían [mi familia] que qué iba a hacer de mí, si no tenía yo estudios, y que no siempre iba yo a sobrevivir de donde trabajaba, y pues como que me hacían **pensarlo** y a veces sí, una vez intenté hablar con mi mamá para ver qué se podía hacer, bueno, platiqué y me dijo: “Pues no sé qué se podrá hacer, el chiste es que tengamos que ir a una escuela para que hagas un examen, o si no pues meterte a un [CECATI], a una escuela de talleres y aprender algo para que puedas meterte en algún trabajo” (Saúl, 17 años).

Me empezaron a dar como que **reflexiones** de que, si de verdad quería quedarme así con mi pura secundaria, bueno, ni secundaria terminada, que ya hasta para barrer necesitas la prepa y “¿tú crees que vas a poder trabajar de algo?” o decía “Luego, cuando tengas a tus hijos ¿Cómo los vas a mantener?”. Pero yo decía: “No, pues no. No quiero, no quiero [ir a la escuela]” (Kenia, 18 años).

La implicación de la familia, tanto nuclear como extensiva, es sumamente significativa en la configuración de la trayectoria educativa de jóvenes como Luis y Yareth, pues en muchos casos es capaz de persuadir, en acuerdo con los padres, la elección del joven sobre cuándo y dónde estudiar. Se siguen las recomendaciones de los parientes o se acepta la guía de los hermanos mayores de acuerdo con la experiencia previa; sin embargo, se les hace

creer a los jóvenes que la decisión ha sido tomada de manera conjunta. El nivel de dependencia de los jóvenes es aún superior a la autonomía deseada.

Mi mamá me dijo: “Te meto a una prepa abierta para que no se te haga tan pesado”, y yo dije: “No pues, lo voy a intentar en el bachiller de mi hermana” (Luis, 17 años).

[La elección de la escuela secundaria] fue entre mi mamá y yo, porque uno de mis primos estudió aquí hace un buen de tiempo, y pues lo que quería mi mamá era buscar un lugar más cercano para que no hubiera problemas de que me regresara o un lugar más cerca para que así yo conociera más gente, y no se me dificultara hacer amigos en la secundaria (Yareth, 18 años).

La trayectoria educativa de los jóvenes pende de varias cuerdas, una de ellas es la selección de la institución escolar, determinada principalmente por los padres, que a su vez basan su decisión en experiencias familiares previas, de acuerdo con las recomendaciones de los sobrinos, tíos, hermanos mayores, sin considerar la singularidad de la persona y la particularidad de las necesidades educativas de cada uno de los hijos jóvenes. Sin embargo, la última palabra la tiene el joven estudiante, quien explora nuevos caminos en busca de “aventuras y excitaciones, aunque muchas veces toman caminos que significan desvíos y rupturas” (Dayrell, 2007, p. 1113). A pesar de esto, jóvenes como Carlos actúan bajo la opinión de aquellos que admiran o sienten un mayor afecto, en este caso, fue el primo quien, a través de sus propias experiencias escolares, lo incitó a probar algo diferente que parecía más fácil. Sin duda, los jóvenes son sujetos muy vulnerables a la influencia de los demás, sobre todo con quienes encuentran elementos comunes que los ayuden en la construcción de su propia identidad.

[Me cambié de escuela, porque] quise probar algo, ver algo nuevo, o sea, quise conocer más lugares, como había visto que uno de mis **primos** cursó ahí, como él me **metió la idea** de que era un poco más práctico, era más fácil la convivencia y todo eso, eran más llevaderas las materias, pensé “¿por qué no intentarlo como él?”, y pues eso fue uno de los impulsos que me llevó al cambio (Carlos, 18 años).

La relación familia–escuela va más allá de la elección del centro educativo y llega hasta el aula, incluso hasta la realización de tareas que son propias de los hijos, sin embargo, en lugar de hacer un bien, repercuten en la permanencia dentro de la escuela de jóvenes como Kenia, debido a la poca satisfacción en la elección que la madre realizó.

Yo tenía que llevar un libro bien grande [...] para hacer los diseños, los vestidos y todo eso, y como peor tantito mi mamá me hizo la portada de cartón, pues otras lo hacían nada más de pura hoja y lo enredaban así, y se guardaban las hojas en su mochila y el mío no, a duras penas lo doblabas a la mitad y tenía que andarlo cargando; y luego hasta se me olvidaba y lo dejaba en la escuela. Pues sí, como que esas cuestiones no me gustaban, y ya dije: “No, ya no quiero, y ya cuando traté de cambiarme me dijeron que ya no se podía” (Kenia, 18 años).

Asimismo, existe el caso contrario, como el de Jerónimo, pues su padre se oponía al regreso escolar de su hijo: consideraba que era mejor que el joven se hiciera cargo del negocio y así contribuyera al ingreso familiar, sin tomar en cuenta las necesidades de socialización que el joven sentía que la escuela podía cubrir. Jerónimo volvió a la escuela, porque, después de dos años de hacerse cargo del negocio que su hermana le traspasó, experimentaba una necesidad de salir y convivir con otros jóvenes, ante el encierro que requiere atender un negocio. La socialización es un proceso muy importante en jóvenes, como Jerónimo, mismo que lo motivó a volver a la escuela, pues sabe que ahí se encuentran los amigos con quienes se establecen los mismos códigos de comunicación y pertenencia.

Yo no tenía la oportunidad con mis padres, bueno, más que nada con mi padre, porque él ya no quería [que fuera a la escuela], él quería que yo me quedara en el negocio, y yo le dije: “Algún día tengo que salir por más que [usted] quiera que yo esté aquí, porque ahora sí ya me aburrí de estar aquí [en el negocio]”. Estuve allí dos años y sí me aburrí, pues [sí] había dinero y todo, pero uno no lo tiene todo, es como si fuera una cárcel, estando ahí todo el día, desde la mañana hasta en la noche; y luego, pues [pensaba]: “¿Quién me puede ayudar?”. Mi mamá, pues tiene otros quehaceres y yo quiero salir, pero nomás no podía (Jerónimo, 18 años).

Padres como los de Jerónimo y Carlos no admiten la salida anticipada de los hijos y consideran el abandono como un fallo individual, sin brindar el apoyo que estos jóvenes requieren para regresar a la escuela. Nunca es tarde para enmendar el camino.

Estaba más o menos ya grandecito para él, y sí entré ya a los 16 años aquí al bachiller (Jerónimo, 18 años).

Mis padres lo tomaron mal, lo desaprobaron, vieron como que un fallo [...]. Me advirtió, dice: “Ves cómo le haces, pero no repites año, no quiero que vuelvas a cursar secundaria”. Él me dijo: “O pasas el año o te vas a cuidar ganado”, o sea, te vas a trabajar; es lo que me dijo. No me iba a mantener (Carlos, 18 años).

Ante la expulsión de la escuela, algunos jóvenes estudiantes, como Jerónimo, construyeron dos tipos de significaciones dentro de la misma familia: de comprensión o de violencia; la primera representada por la figura materna, y la segunda, por la paterna.

[Cuando me sacaron de la escuela, mi mamá] me fue a traer y después fue a traer mis papeles, y ya no dijo nada, pero tampoco me regañó, porque fue algo como que tonto, y pues no me dijo nada en ese caso (Saúl, 17 años).

El padre dice: “‘Ta’ bien (sic), pues ya siquiera medio año [estudiaste], siquiera ya conociste cómo es [la secundaria]’. Para él, como que fue bien que ya no siguiera [estudiando]” (Jerónimo, 18 años). Mientras que, la madre ruega y dice: “‘Ve, ve’. A ella le toca avisar al maestro que [el joven] ya no iba a ir: ‘Dice el maestro que vayas a dejar tus libros’. [Y] le digo: ‘¿Por qué? Si esos los regalan’” (Jerónimo, 18 años). La madre insiste en que vaya a dejar los libros, con el propósito de acercar nuevamente al joven al ambiente escolar; sin embargo, el joven sabe la intención que está de detrás de dicha petición: “[Mi mamá lo hacía] con tal de que yo fuera, y el maestro me dijera: ‘Regresa’. Pero, ya nunca llegué” (Jerónimo, 18 años).

La familia, específicamente el padre, es el encargado de realizar las medidas correctivas cuando los jóvenes dejan la escuela de manera prematura, como el padre de Carlos, a quien se le trataba de ocultar la expulsión de su hijo a un mes de graduarse de la escuela secundaria. Carlos experimentó un ataque de pánico ante la reacción desconocida que su padre podría tener, conociendo de antemano las reacciones que son comunes en él; sin embargo, gracias a la intervención de la madre, no sufrió violencia, sólo la amenaza común a la que se enfrentan algunos jóvenes al dejar la escuela: incorporarse al ámbito laboral. Esto es una práctica común de los padres, que crea significados importantes en los jóvenes hacia su futuro profesional.

[Cuando me expulsaron] lo primero que pensé fue: qué me diría mi papá, la que se enteró fue mi mamá, la llamaron, ahora sí que, la llamaron, se enteró, me regañó en su momento, no me pegó, pero sí me regañó. Me puse nervioso cuando ella me dijo: “Le voy a decir a tu papá, se tiene que enterar él [a] fuerza”, me puse nervioso, como que me dio un **ataque de pánico y miedo**, o sea, como conocía a mi papá, como es más entrado a lo violento que a lo racional, si te dice algo, pero te va a pegar, me dio miedo, no quise que se enterara, pero al final mi mamá lo convenció de que no lo hiciera, no me golpeara, fue lo bueno. [Pero mi papá] me iba a mandar a trabajar para mejor evitar [que estuviera] haciéndome **tonto** otra vez en la escuela o hacerme tonto en la casa (Carlos, 18 años).

Así pues, la relación familia–escuela impacta de manera importante en la trayectoria de los jóvenes estudiantes en tres aspectos: i) la elección del centro educativo, de manera en que se adaptan a las condiciones sociales y económicas de la familia; ii) la permanencia o continuidad de los estudios, donde intervienen las necesidades laborales de los padres y la providencia de los bienes materiales que los jóvenes demandan; y iii) en el retorno escolar, donde la familia intenta persuadir o convencer al joven de volver a la escuela, presentándole, mediante el uso del lenguaje, una imagen relativamente construida del futuro oscuro que se les avecina en caso de no contar con los estudios secundarios.

Por tanto, la familia tiene el potencial de impactar en la trayectoria educativa de sus miembros más jóvenes de forma contingente y sostenida. Contar con el apoyo de los padres, tíos, abuelos, hermanos y primos durante el trayecto escolar es fundamental para jóvenes que ya han experimentado una salida anticipada de la escuela; la motivación, el interés de la familia por mantener una relación cercana y pacífica con la escuela, y la constante comunicación entre los miembros de la familia y de la escuela tienen un impacto transcendental en el trayecto educativo de los jóvenes estudiantes durante la escuela secundaria.

Entorno Familiar.

La influencia de las condiciones del entorno familiar también contribuye en la configuración de la trayectoria educativa y en el abandono prematuro escolar de los jóvenes con rezago, en cuanto a: la estructura familiar, el nivel socioeconómico, máximo grado de estudios de los padres, reglas y responsabilidades establecidas en casa, supervisión y apoyo familiar en tareas escolares, relaciones y pautas de comunicación, y convivencia familiar (Díaz y Osuna, 2017).

Me sacaron de la escuela y también tenía unos problemas familiares, mi papá ya no quería que siguiera (Marlene, 18 años).

Jóvenes como Yareth, Saúl y Marlene, vivieron acontecimientos dentro de su entorno familiar, como la separación de sus padres durante su infancia; conocieron y convivieron con sus padres entre 6 y 9 años, posteriormente sufrieron la lejanía de ambos, como en el caso de Yareth. Mientras que, Marlene y Saúl dejaron de convivir por mucho tiempo con su padre.

Yo no vivo con mi mamá ni con mi papá, vivo con mi abuela desde chiquito (Yareth, 18 años).

Mis papás son divorciados [...], cuando ellos se separaron yo tenía 9 años. [...] Hubo un tiempo en que no veía yo a mi papá, pasaron meses y yo de plano no lo veía (Marlene, 18 años).

Yo tenía nueve o diez años cuando [mis papás] se separaron (Saúl, 17 años).

Marlene relata cómo la separación de sus padres produjo un cambio en su comportamiento y desempeño escolar, lo que afectó también la relación que mantenía con sus profesores y compañeros, así como una baja en su desempeño escolar, puesto que no tenía el interés ni la motivación por aprender: la escuela dejó de ser un lugar de aprendizaje y se convirtió en un refugio, donde asistía para olvidar los problemas familiares. Parece que ella otorga cierto orden de importancia, de acuerdo con los significados construidos, a los elementos que detonaron su salida anticipada de la escuela: a la rencilla con las compañeras fuera de la escuela se añaden los problemas de comprensión, relacionados con la prácticas pedagógicas y procesos de enseñanza y, finalmente, señala los problemas familiares por lo que estaba atravesando.

[Iba pésima en la escuela], en parte por el problema con mis compañeras; otra, era que algunas materias de verdad no les entendía, y otra, era porque tenía problemas en casa, entonces que ahora sí sólo iba [a la escuela] a echar relajo, para **distraerme** (Marlene, 18 años).

Ella le atribuye a este acontecimiento familiar la *inestabilidad* emocional que experimentó durante la secundaria y que provocó en ella un **cambio radical** que impactó su permanencia en la escuela.

Pues ahí hubo mucho mi **cambio**, porque era el momento en el que mis papás estaban totalmente divorciados, entonces tenía muchos problemas, problemas que nos afectaron bastante [a mí y a mis hermanos]. Estábamos chicos. Vivía unos meses con mi mamá, otros meses con mi papá, nos andaban trayendo de aquí para allá, **no estuve muy estable**. He andado de aquí para allá [*entre nostalgia y risas. N. de la A.*]

—Como en las secundarias, sí, como en las secundarias [risas]. No soy una persona muy **estable** (Marlene, 18 años).

Jóvenes como Yareth viven situaciones difíciles como el abandono y la falta de apoyo moral y económico por parte de los padres. Este joven quedó desde recién nacido a cargo de su abuela, después de que su madre fuera en busca de su padre a los Estados Unidos, pero ya

no regresó a México. Sin embargo, él está consciente de que, pese a su abandono, les correspondía brindarle su apoyo para su sostenimiento.

Cuando iba yo a nacer —dice mi abuela— mi papá se fue a los Estados Unidos y mi mamá justamente a las dos o tres semanas, no recuerdo bien como me habían explicado, mi mamá me dejó con mi abuela para irse a buscar a mi papá, y pues de ahí no...[volvió] (Yareth, 18 años).

Mi **molestia** fue que yo les pedí ayuda [a mis papás], yo les pedí que me ayudaran a pagar, por lo menos la escuela, que me ayudaran para mis transportes o algo, pero pues jamás se dio algo así, ver que me ayudaran o algo así, o sea, como tal, nunca he convivido con mis papás (Yareth, 18 años).

Esta situación de falta de apoyo económico obligó a Yareth a buscar otros medios para la obtención del recurso económico, para tener la posibilidad de adquirir los insumos escolares, pasajes y algunos objetos de la moda juvenil que portan los demás compañeros, por lo que tiene que emplearse en el mejor de los casos, puesto que también existen maneras ilícitas de ganar dinero. Esto lo hizo sentir que la escuela no le estaba aportando lo que necesitaba en ese momento de su vida para resolver los problemas económicos a los que se enfrentaba.

Cuando yo entré a segundo [de secundaria], entré en el [turno de] la tarde, y entré a trabajar en las mañanas, saliendo de la escuela entraba a trabajar. [Trabajaba] en las taquerías, yo iba a limpiar todo lo que dejaban, iba a lavar trastes, iba acomodar todo. Y entonces, ahí fue cuando dije: “¿De qué sirve que venga a la escuela, **si la escuela no me está dando el dinero** que me está dando ahorita el trabajo?”. Ahí fue cuando empezaron los conflictos, [porque] ya no quería ir a la escuela, me invitaban a trabajar, y [yo pensaba]: “No, pues prefiero irme a trabajar” y más como **no contaba con una ayuda de mi papá**, pues yo me tenía que comprar todo. [...] Yo ganaba \$110 pesos al día, y yo me tenía que comprar tenis, me tenía que comprar ropa, me tenía que comprar el material para la escuela, me pagaba yo mis pasajes, y ayudaba a mi abuela

cuando necesitaba dinero para hacer más material del negocio que teníamos (Yareth, 18 años).

Entorno a este contexto familiar, donde las limitadas condiciones afectivas y económicas suscitan, desde la lógica del ser-joven, la salida anticipada de la escuela con la creencia de que esta decisión contribuirá a una mejor condición de vida.

Cuando Yareth trató de conjugar el trabajo con la escuela le resultó contraproducente, y fue donde empezaron los conflictos, pues el cansancio le impidió continuar con las actividades escolares, causando atraso, acumulación de tareas y, eventualmente, la reprobación de sus exámenes.

Me canso mucho, es muy estresante la escuela, y luego para qué [...]. Luego yo veía todas las tareas... [y] me daba muchísima flojera [hacerlas], y luego me ponía a pensar... [apenas] es un año, [y todavía] me faltan otros dos años (Yareth, 18 años).

Para otros jóvenes, como Luis y Abel, la complicada situación económica que observan dentro de la familia abrió la posibilidad de abandonar la escuela para apoyar a los padres a solventar los gastos.

Sufríamos con los pagos de las bolsas para diálisis, o sea, pensaba salirme de esta escuela, y empezar a trabajar para poder ayudarlos (Luis, 17 años).

Para Jerónimo, participar dentro de la actividad económica familiar significó tener que hacer un doble esfuerzo para continuar con su trayectoria educativa durante el bachillerato, pues el negocio que él atendía pasó a sus padres; sin embargo, como joven, tiene la encomienda de ayudarlos después de la escuela. La concentración que se requiere para la realización de las tareas escolares resulta difícil bajo las condiciones propias de compra y venta a las que se dedica su familia, por lo que él menciona que no tiene el tiempo suficiente para cumplir con deberes escolares, lo que interviene también en la configuración de la trayectoria educativa.

Aunque no hay tantas oportunidades de estudiar allá en la casa, porque llegando pues, a veces sí le ayudó allá en la tienda de mi mamá, luego vamos hacer las tareas o hay que atender a la gente, a los clientes que llegan, pues ya no me dejan concentrarme, estoy fuera de la tienda, tengo que ir allá arriba, tenemos otra casa así, y hay animales que atender; y pues ya no da tiempo (Jerónimo, 18 años).

Otro acontecimiento que influye en la trayectoria educativa de los jóvenes es la muerte de un familiar emocionalmente cercano, amigo o pareja, dado que produce decisiones importantes en la continuación de los estudios, conforme al conjunto de significados contruidos y a la realidad social que viven los jóvenes.

A algunos, como Luis y Yareth, los alentó en la continuación de sus estudios de bachillerato, y, en el momento de la entrevista, tenían una idea sobre los estudios superiores que deseaban realizar.

[Decidí ya no dejar la escuela] porque mi tío me lo pidió, fue antes de fallecer, tuvimos una plática normal, nos quedamos solos él y yo [...]. Él fue el que me regaló mi primera guitarra, me dijo: “¿Sabes por qué te la di?” [Respondí]: “No, pues no”. Me dice: “Pues porque creo en tu futuro, creo en ti”, fue [muy motivante]. [Pienso estudiar] Artes Plásticas (Luis, 18 años).

[La mamá de mi novia] me dijo [Faty] se había quitado la vida, un día antes me había enviado un mensaje, [decía] que quería que siguiera estudiando, y que siguiera trabajando; que quería que fuera alguien en la vida. [Entonces] yo le dije a mi abuela: “¿Sabes qué? Hay sacar la constancia [certificado de secundaria]”. [Ahora] quiero estudiar Gastronomía (Yareth, 18 años).

Mientras que, a Carlos, la pérdida de su padrino le provocó un desajuste emocional muy fuerte, que él califica como depresión, fue perdiendo el interés por los estudios y acumulando faltas en la escuela; sin embargo, ninguna autoridad escolar o pedagógica hizo algo por atenderlo. Este acontecimiento se sumó a las burlas que recibía de sus compañeros, haciendo que sus ausencias a la escuela fueran mucho más frecuentes, afectando su desempeño escolar y excediendo el número de faltas permitidas en el reglamento escolar,

motivo por el cual fue dado de baja de la escuela a un mes de concluir el tercer año de secundaria.

En segundo año, no sé tampoco qué me pasó, creo que fue por el primer semestre, que mi padrino murió, no sé, lo sentí como un **golpe emocional** muy grande, o sea, quería alejarme, no quería estar en compañía de casi nadie, también fue donde entré también en **depresión**. De eso cuando se dieron cuenta muy pocos en la escuela y no le tomaron importancia, a lo mejor pensaron que no era tan [grave] el problema, logré pasar ese año, como le digo, de milagro, porque unas materias las pude todavía pasar [en extraordinario]. Ya en tercer año [de secundaria], cuando entré, muchos vieron mi cambio. No volví como antes, o sea, a jugar, a convivir con los demás, si no que me aislaba, me volví más callado [...]. Sin darme cuenta arruiné mi vida académica, nada más supe que ya no había vuelta atrás, en el último mes de escuela, cuando por cálculo de faltas y materias a deber me **dieron de baja**, ya no había otra forma [de aprobar] que repetir el año (Carlos, 18 años).

De esta manera, el entorno familiar guarda una alta relación con la escuela y, por tanto, con la trayectoria educativa de los jóvenes estudiantes. El entorno familiar representa el *habitus* primario donde los jóvenes experimentan sus vivencias más significativas, por lo que es importante considerar los significados construidos bajo este espacio cuando se trata de calificar e intervenir en la trayectoria educativa de los estudiantes, pues cada uno de ellos ha crecido bajo diversos contextos familiares.

Es necesario fortalecer los vínculos entre la familia y la escuela, de tal manera que ambas estructuras, en las cuales se sostiene el ser-joven, conozcan las circunstancias de vida que enfrentan los jóvenes estudiantes. De ahí que, tanto los padres y la escuela, como los profesores, esperan contar con jóvenes competentes que sepan lidiar, por sí mismos, con las vicisitudes de la vida o acontecimientos significativamente relevantes, sin recibir el apoyo necesario de los miembros más cercanos de la familia para enfrentarlos, por lo que los jóvenes intentan salir a flote de la forma que consideran pertinente y con los medios que tienen a su alcance.

¡Y Soy Rebelde!

En este apartado se presenta la interpretación de los datos que dan cuenta de los significados que los jóvenes estudiantes, sujetos de estudio, construyen a partir de sus experiencias y vivencias sobre 1) los pares y la relación positiva y negativa, que mantienen con ellos; y 2) la imagen que perciben de sí mismos una vez que abandonan y retornan a la escuela. Ambos aspectos son relevantes de considerar en la configuración de la trayectoria educativa de estos jóvenes estudiantes.

Arango (2006) afirma que el grupo de pares “funciona sobre una comunicación cara a cara” (p. 320) y constituye un espacio de confrontación, producción y circulación de saberes que se traducen en acciones. Estas acciones repercuten en la configuración del trayecto educativo, especialmente en los jóvenes, por la influencia que reciben por parte de los amigos, como parte de su inscripción identitaria. Tal como lo mencionan Fabbri y Cuevas (2012)

El grupo de pares resulta significativo para los jóvenes. En sus discursos los pares son significados por los jóvenes de diversas formas: como soporte para no abandonar la escuela; como los que piensan igual a que yo y como los otros a evitar (p. 9).

Fabbri y Cuevas (2012) refieren la función de los pares como trama de contención y de apoyo para los compañeros que presentan dificultades para sostener su estancia en la escuela y para que logren resistir el deseo de abandonarla prematuramente. Este es el caso de Kenia, Marlene y Luis, para estos jóvenes, el apoyo de sus amigos contribuyó a aplazar su salida de la escuela. Kenia y Luis experimentaron este apoyo debido a las faltas constantes en las que incurrían por asistir con sus familiares. Los amigos los alentaban para seguir asistiendo y mantenerse al corriente con los apuntes.

Igual me **apoyaban**, me decían que no faltara, me pasaban los apuntes, sí (Kenia, 18 años).

Mis amigos tuvieron mucho que ver [para que siguiera estudiando], me apoyaban [...]. Me decían: “Pues te pasamos los apuntes” (Luis, 17 años).

Lo que más añoró Marlene al dejar la escuela fue su grupo de pares; para ella, la presencia de los amigos la ayudaba a tolerar las clases, pues gracias a ellos, eran más divertidas: la colaboración entre el grupo de amigos también contribuye a disminuir la pesadez y la complejidad que se vive en algunas clases.

[Cuando dejé la escuela, recordaba con entusiasmo] a mi grupito en especial, tenemos mucha comunicación y tratamos de ayudarnos entre todos y hacer las clases un poquito divertidas para que no nos estuviéramos durmiendo (Marlene, 18 años).

Sin embargo, también existen los compañeros que incentivan o dan pie a la salida prematura de la escuela debido, principalmente, a los desencuentros individuales y grupales: riñas o burlas entre compañeros y situaciones de acoso o *bullying*.

Incluso, una vez [mis compañeros] me tiraron al bote de basura con agua y todo eso, yo tenía mi cabello chino, me hacían más burla (Yareth, 18 años).

Había un compañero, bueno, no era mi compañero, era de tercero [de secundaria] que luego me molestaba; y entre compañeros, más me molestaban [...]. Intentaron pegarme [algunos compañeros], pero sólo fueron amenazas (Jerónimo, 18 años).

Me llevaba yo bien [con mis compañeros], no con todos, pero sí con algunos (Saúl, 17 años).

A continuación, se exponen los resultados encontrados en cuanto al alcance de la relevancia que tuvieron los iguales en la permanencia y continuidad de los estudios secundarios de los sujetos de estudio, y qué significó para ellos contar con la asistencia de los amigos durante su recorrido escolar.

Los Buenos Amigos.

La función de los pares en la escuela es múltiple y diversa, va desde acompañar, aconsejar y escuchar hasta ser cómplices de las aventuras, travesuras y confabulaciones en contra de los profesores.

Mis amigos fueron los que se fijaron que yo me escapaba, no me delataron porque sabían que también a veces, ellos se escapaban (Carlos, 18 años)

Luego nos salíamos de clase, andábamos en la cooperativa cuando ya habían tocado, entrábamos tarde y así, lo normal (Marlene, 18 años).

Todo el día andábamos corriendo (Saúl, 17 años).

Los grupos de pares con quienes compaginaban Kenia, Saúl, Jerónimo y Marlene estaban conformados por integrantes del mismo sexo. Posteriormente, en el bachillerato, esto cambió para Marlene, pues en su grupo de amigos ya hay más hombres.

Me juntaba más con los niños (Saúl, 17 años).

En la secundaria tuve más amigas (Kenia, 18 años).

Sí, en la secundaria sí [tenía más amigas], ya en el bachiller no, **ya hay más hombres** [en mi grupo de amigos] (Marlene, 18 años).

A Jerónimo, su simpatía con sus compañeras le ocasionó disputas con algunos compañeros de mayor grado, lo cual le significó un descanso al salir de la escuela.

Para algunos jóvenes, tener buenos amigos significa que les va bien en la vida, como lo refiere Luis, pues esto le brinda una sensación de seguridad social y emocional, le otorga un sentido de pertenencia.

De la primera escuela [secundaria] que me salí, pues sí me sentí mal, porque tenía buenos amigos, o sea, como que me iba bien; mi vida iba bien (Luis, 17 años).

De acuerdo con la interpretación de los datos, es posible identificar cuatro aspectos en los que la presencia de los pares participa en la configuración de la trayectoria educativa de estos jóvenes. Estos son:

- 1) En la elección de la escuela. En caso de que Carlos lograra concluir la secundaria, pensaba ya en qué escuela continuaría sus estudios de bachillerato; se encontraba ante

la encrucijada de seguir a sus amigos, o bien, escoger alguna otra. Decisión que dependía del grupo de amigos con el que deseaba seguir conviviendo. Al término de algún nivel educativo, dejar de ver a los compañeros, con quienes han vivido importantes experiencias, supone la pérdida de una oportunidad, es decir, dejar de compartir momentos que forman parte de su historia personal.

Si pasaba la secundaria, [no sabía] dónde entrar, si seguir a mi grupo de amigos en [la escuela] Aquiles Serdán, porque ellos querían entrar ahí, o venirme acá con unos cuantos de mis amigos que se venían para esta escuela, pero surgió el problema: no obtuve el certificado [de secundaria] y se perdió la oportunidad de que entrara con ellos (Carlos, 18 años).

Los jóvenes experimentan además de la curiosidad por lo que será ingresar a la nueva escuela, al nuevo nivel educativo, un gusto y placer al reencontrarse con sus viejos amigos, aquellos con quienes solían conversar mucho, poco o nada, desde la primaria. La solidez de los vínculos no importa mucho, lo primordial es coincidir con algunos de ellos para no sentirse extraños o ajenos al nuevo grupo.

Cuando llegué [al bachillerato] pensé que ni siquiera me iba encontrar a mis viejos compañeros, o sea, a los de la primaria. Acá encontré de mi salón a unos 3 o 4; uno era con el me llevaba bien en la primaria, era un buen amigo, se llamaba Geovanni, [fue] el único que me hablaba, ya al final de primaria. El compañero que le digo es Diego, con los que me llevaba bien, María Fernanda que la conocía, no hablaba mucho con ella, pero la conocía; y Mayte, unas cuantas veces hablé con ella, son los que encontré aquí en mi salón, de otros grupos también me encontré a: Sergio, Gregorio y Ernesto (Carlos, 18 años).

La presencia de los amigos de la infancia, con quienes los jóvenes tienen experiencias de vida común bastante arraigadas, juegan un papel importante en la elección de la nueva escuela. Para Yareth, el simple hecho de ver a su mejor amigo de la primaria en el primer día de clases en la nueva escuela secundaria fue un elemento preponderante para quedarse. Para él, la sola compañía de su amigo haría la vida escolar más grata.

Lo que recuerdo es que yo, desde que estaba pequeño, tenía un amigo, era mi mejor amigo, pero él, como por eso de cuarto o quinto de primaria, se fue a vivir a México, porque falleció su papá. Lo que recuerdo fue que yo entré a la secundaria, y en el primer instante que abrieron la puerta lo vi, y fue cuando dije: “Ya aquí mi Secundaria ya es otra cosa. Aquí va hacer **diferente**. Ya viene, ya viene lo bueno. Ya voy **mejorando**” (Yareth, 18 años).

- 2) En la permanencia en la escuela. Dejar de ver a los amigos más cercanos, aquellos que se vuelven entrañables con el paso del tiempo, representa para jóvenes como Luis y Yareth, un difícil y tremendo obstáculo que evadir dentro del recorrido educativo. Los mejores amigos impiden sentir la lejanía e indiferencia de algunos profesores, como lo relata Luis. Para Yareth, la escuela y todo lo que sucede en ella dejó de tener sentido al experimentar la ausencia de su mejor amigo, quien se tuvo que mudar a otra ciudad. Para él, los aprendizajes obtenidos giran en torno a la relación de amistad que sucede dentro de la escuela.

En segundo año, a mi mejor amigo lo cambiaron de escuela, y pues yo decía: “Pues, para qué me voy a andar levantando temprano, si ya no lo voy a ver ¿no?, así ya no va a ser lo mismo, mis clases ya no van a ser las mismas”, y todo eso (Yareth, 18 años).

- 3) En la decisión de retornar a la escuela. La vuelta a la escuela de Yareth y Jerónimo se debió, en gran medida, a la invitación e insistencia de los amigos. En el caso de Yareth, esta situación es muy singular, puesto que él dejó la escuela por la influencia de un amigo muy cercano, literalmente, pues durante las clases se sentaba junto a él; y así también, por medio del hermano mayor de su mejor amigo, quien le mostró algunos de los trabajos que había realizado durante el bachillerato, encontró la motivación para **decidir** volver a la escuela.

Cuando estaba trabajando [en la taquería], recuerdo que regresó mi mejor amigo a vivir donde yo vivía, él tiene un hermano que se llama Jorge y que igual es mi mejor amigo ¿no? Me acuerdo que ese día me dijo: “¡Wey! Ya me gradué”. Me quedé así...[sorprendido]. Y me preguntó: “Y tú, ¿cuándo es tu

graduación? Quiero ir a verte”. Porque Jorge ya iba en la prepa, y [me dijo]: “Hermano, neta, busca cómo entrar, te estás perdiendo de mucho, date cuenta de todo lo que yo hago”, yo veía cómo hacía sus trabajos, sus maquetas; y entonces [le dije]: “¡Wow! Oye, qué bonito, yo siempre he querido hacer eso en la escuela” [...]. Ahí fue donde empecé a cambiar de **decisión** (Yareth, 18 años).

En el caso de Jerónimo, una compañera del grupo de niñas que los acosaba le insistió con tal de hacerlo regresar a la escuela, lo llevó a encontrarse con la oportunidad de certificar la secundaria con un único examen, incluso ella se ofrece para asesorarle en el estudio de la guía. Finalmente, aprueba el examen e ingresa al bachillerato.

No sólo los amigos se hacen presentes en la forma del trayecto educativo de los jóvenes, también la pareja sentimental participa de manera relevante en la continuación de los estudios secundarios. De alguna manera, contiene las emociones, tiene una función, para jóvenes como Carlos y Yareth, similar a una válvula de presión, pues de alguna manera les ayudó a liberar la presión que experimentaron estos dos jóvenes, al enfrentar las circunstancias por las que estaban atravesando en un momento preciso de sus vidas. Entonces, la novia o pareja se convierte en un dispositivo doble de carga y descarga emocional.

Yareth vivió una experiencia muy significativa en relación con su novia, mismo suceso que contribuyó de manera relevante en su trayectoria educativa. Cuando él decidió regresar a la escuela, y presentar el examen para la obtención del certificado de secundaria, su novia y un par de amigos lo ayudaron a estudiar, lo aprobó y a los pocos días se enteró que su novia se había quitado la vida. Unas horas antes, ella le envió una serie de mensajes haciéndole saber lo que ella deseaba y esperaba que realizara en su vida futura. Sin duda, fue un golpe muy fuerte que marcó la historia personal y la trayectoria educativa de este joven, pues al leer que *fuera alguien en la vida*, él decide ingresar al bachillerato para posteriormente estudiar dos carreras universitarias: Gastronomía y Psicología, para ayudar a jóvenes como Fátima a enfrentar situaciones difíciles.

[Cuando trabajaba] empecé a andar con una niña, y pues en parte esa niña fue de mucha ayuda para que yo regresara a la escuela. Hubo un tiempo donde peleábamos mucho; y entonces, como teníamos casi los mismos problemas y eran muy feos; que hasta luego nos poníamos a llorar entre los dos. [Entonces], antes de que yo la conociera, ella se cortaba, y un día me contó que la estaban tratando muy mal [en su familia] y todo eso, pero pues yo por lo mismo que estaba en el trabajo nunca pude ver los mensajes [que me había enviado], llegué a mi casa y tenía muchos mensajes [de ella] [que decían] que la fuera a sacar de ahí y que la ayudara... le mandé mensajes y no me respondió, y como ya era muy tarde, yo dije: “Mañana la voy a ver”, y al día siguiente fui a verla y no había nadie, [pensé]: “probablemente salieron” y me fui a trabajar; y así pasaron dos días creo, y regresé a su casa, y ahí fue cuando su mamá me dijo que se había quitado la vida. Y ahí fue donde yo entendí por qué un día antes me había enviado un mensaje donde [decía que] quería que **yo siguiera estudiando** y que siguiera trabajando, que quería que fuera **alguien en la vida**, que quería que todo lo hiciera por ella, y así (Yareth, 18 años).

En el caso de Carlos, la descarga emocional que recayó en su novia, lo llevó al término de la relación, lo que provocó que perdiera la poca estabilidad y seguridad que tenía en él mismo, pues era víctima de las burlas de sus compañeros por no pronunciar correctamente la “erre”; por esta misma razón, aquel día se encontraba demasiado molesto, se desquitó con su novia, le gritó y perdió el apoyo emocional que ella le brindaba en muchos aspectos de su vida, entre ellos, lo académico.

También, quien me apoyó en su momento fue mi **pareja sentimental**, mi novia me apoyó, pero después creo que en el tercer bimestre [de tercero de secundaria], por como empezaba a comportarme, no le hacía mucho caso, era más vulgar, faltaba incluso hasta para ir con ella a las citas; [una vez] me enojé mucho en todo el día y cuando fui a verla no recuerdo qué dijo que se prendió la pinchi (sic) chispa, fue la única vez que sí me enojé con ella, creo que me enojé en general. [Entonces] me terminó dejando, perdí ese **apoyo emocional**,

y eso me **desestabilizó** peor [...], me hizo más **inseguro**, eso me volvió inseguro y sólo supe que ya no había vuelta atrás (Carlos, 18 años).

Tabla 11.

Significado de los pares en la trayectoria educativa de jóvenes con rezago

Sujeto de estudio	Edad	Fragmento
Marlene	18 años	“Dejé [la escuela] porque tuve unos problemas con mis compañeros. Ellas, con fotos mías y de mis amigas, empezaban a ser sus ‘memes’ y eso sí fue lo que me molestó”.
Luis	17 años	“Era más grande [que mis compañeros] y aparte, mis amigos ya no están, los de la secundaria ya no están, y pues ahora como que conseguir amigos nuevos, y pues eres el nuevo y todos se te quedan mirando, como de raro, pues ya todos tenían una amistad, ya se conocían, y pues yo no”.
Kenia	18 años	“Nunca he podido llevarme así bien con [nadie]...no me tratan mal ni nada, sino que, no sé cómo que no puedo sostener una plática [...] nunca tuve como que en si amigos, amigas”.
Yareth	18 años	“Él [un amigo] fue el que me terminó de convencer como para que dejara la escuela, fue él que me convenció para que yo hiciera cosas que hasta la fecha me siguen doliendo”.
Carlos	18 años	“No quería que me hicieran burla tan siquiera, no lo soportaba [...] y solamente quise dejar de ir a la escuela también, por eso me empecé a escapar más continuamente”.
Abel	18 años	“Me dan ánimos en Matemáticas. [...] Me piden que yo les explique o les ayude, entonces pues refuerzo yo un poco”.
Saúl	17 años	“Me pelié (sic) con un compañero y pues, le pegué de más; y pues no se aguantó y se fue a acusar y pues me expulsaron”.
Jerónimo	18 años	“Me molestaban también y ya decían: ‘¿Qué andas haciendo con ella si es mi novia?’, y eso era lo que, como que digo: ‘No pues, ya me la libre, ya’”.

Fuente: Elaboración propia.

Amigos o Rivales.

Continuando con el significado que estos ocho jóvenes entrevistados les otorgan a los pares dentro de su trayectoria educativa, en este apartado se presenta el análisis de los fragmentos previamente seleccionados que dan cuenta del papel de la influencia que tienen los compañeros y amigos en la decisión de abandonar la escuela.

Durante la secundaria, se fortalece la formación y confrontación de grupos de pares; de hombres, para afirmar su virilidad; de mujeres, para protegerse de otras mujeres (Dubet y Martuccelli, 1998). Se esperaría que las agresiones vinieran del grupo del sexo opuesto, sin embargo, no es así. En la secundaria existe una fuerte *rivalidad* entre pares del mismo sexo, se salen de control y tienen severas consecuencias, primero, con la amonestación de la carta compromiso y, posteriormente, llega la expulsión. En el relato de Marlene se muestra la existencia de los grupos de iguales y la tensión que experimentan las jóvenes en torno a la belleza y popularidad.

Siempre están los grupitos y yo me juntaba en uno, y había otras chicas, pero nunca congeniamos de llevarnos bien. [...] Es la etapa en la que todas quieren ser las más populares y todo eso, entonces se puede decir que eran las bonitas del salón, y en mi grupo eran las feas del salón, entonces había toda esa **rivalidad**, y luego los hombres, se ponían a pelearse por las niñas (Marlene, 18 años).

Marlene y Saúl vivieron algunas confrontaciones con sus compañeros, llegaron a los golpes y el problema se agravó, debido a que ya contaban con una carta compromiso que tuvieron que firmar como condicionante para ingresar a la escuela secundaria; y a consecuencia de este enfrentamiento, los dos fueron dados de baja: Marlene, a un mes de concluir el tercer grado; y Saúl, en el segundo semestre de primero de secundaria.

La constitución del cuerpo, como símbolo de belleza y superioridad entre las jóvenes, desató una guerra que inició en las redes sociales, donde las etiquetas impuestas repercuten significativamente en la construcción de la identidad social del ser-joven. El uso de fotografías y la elaboración de un lenguaje indirectamente ofensivo, donde se involucraron otros compañeros, llevó a Marlene a interrumpir su trayectoria educativa.

Empezaron a tirar indirectas por Facebook, y entonces se ponían a comentar todo y empezaban a pelear, yo nunca me metí en eso de estarles agrediendo, ellas con fotos mías y de mis amigas empezaban a subir sus memes y eso sí fue lo que me molestó (Marlene, 18 años).

Arango (2006) señala que las culturas juveniles constituyen territorios marcados por formas de inscripción identitaria a través del grupo de iguales. Por lo que, la integración de los grupos juveniles está inmersa en la construcción identitaria del joven estudiante, elige de algún modo la manera en la que espera vivir su proceso formativo. Las experiencias que se pueden tener con el grupo de los disciplinados, de ninguna manera son las mismas que se esperan del grupo de los rebeldes, de aquellos a quienes no les importan el cumplimiento de los deberes escolares y la estancia en la escuela. La relación que se establece entre los miembros del grupo contribuye a un proceso de resignificación de sí mismos, les otorga autoridad para incidir indirectamente en la configuración de la trayectoria educativa.

Como mis amigos también eran medio rebeldes, pues quiera o no, pues ando con ellos. También como que se nos pega, y pues se me pegó la rebeldía, y pues me empezó a valer, y pues ahí fue donde también valí (Saúl, 17 años).

Entre los jóvenes varones, las lógicas de la masculinidad giran en torno a las actitudes sobre los demás compañeros. Es entre el juego de la “indirectas” adolescentes, donde la tensión entre autenticidad y conformismo se manifiesta con mayor agudeza (Dubet y Martuccelli, 1998). El joven que manifiesta cierta *superioridad* material e intenta subestimar a los demás, llega a caer mal a jóvenes como Saúl: surgieron las confrontaciones debido a las frecuentes indirectas que se dirigían uno a otro cuando coincidían en los espacios escolares.

Cuando entramos yo vi que era medio payaso, [porque] creía que tiene mucho, y al final pues no, se veía porque era medio mamoncito y pues se **creía de más**; y cuando empezaba [a actuar] así, pues se daba cuenta que me caía mal, y pues nos empezamos a mandar indirectas [...] cuando iba pasando, yo hablaba mal de él. [...] Y entonces, llegó el día en que nos hartamos, y ahí fue cuando empezamos a discutir y sucedieron los golpes (Saúl, 17 años).

La experiencia de los jóvenes en relación con los pares se organiza alrededor de una tensión central, que opone a los asediadores con los asechados, donde las fragilidades personales se convierten en motivo de burla; también se exponen los defectos ante los compañeros y la escuela se vuelve un campo de batalla: unos, atacan otros, tratan de defenderse, pero esta situación agota y en algunos jóvenes, como Carlos, termina por ganar la opción de alejarse de la escuela para no ser objeto de burla entre sus compañeros.

[Se burlaban] de mi forma de hablar, como no puedo...en ese momento se me dificultaba pronunciar la doble “erre”, me hacían **burla** de eso, como muchas palabras necesitaban la doble “erre” o la “erre” y no la pronunciaba bien rápido, las palabras quedaban un poco incomprensibles. [Entonces] llegó un punto que ya no quise soportar eso, y dejé de ir a la escuela. También por eso, me empecé a escapar más continuamente, no quería que me hicieran **burla**, no lo soportaba, y si ya era enojón y me intentaban calmar, ahora con burlas, era yo peor (Carlos, 18 años).

Habían muchos más casos de chavos que ya no seguían su secundaria, ya no la terminaban, y yo les dije a mis papás: “¡Ya no quiero estudiar!” (Luis, 17 años).

Él [mi amigo] fue el que me terminó de convencer para que dejara la escuela, fue él que me convenció para que yo hiciera cosas que hasta la fecha me siguen doliendo, me sigo arrepintiendo por ciertas cosillas y todo eso (Yareth, 18 años).

Así, el grupo de pares se clasifica entre compañeros y amigos, cada uno con una función específica dentro y fuera de la escuela. Los compañeros forman parte del contexto escolar, comparten espacios áulicos y recreativos; los amigos comparten la vida, transitan por las experiencias y vivencias de la juventud; sin embargo, cada uno de ellos significa diferente cada suceso. La categoría de pares es la segunda más preponderante en la configuración de la trayectoria educativa de jóvenes con rezago durante la secundaria.

Esta importancia se refleja en dos aspectos:

1) los amigos son parte de su vida, para algunos jóvenes, los amigos “son todo lo que tienen”, intentan perseguirse durante su trayecto formativo, como si pareciera que la escuela es un ente al que no se puede enfrentar de manera individual. Los camaradas significan para los jóvenes una forma ser-joven y de estar-en el-mundo, ayudan a comprenderse y entenderse desde su constitución como persona y como grupo juvenil, cuyo fin principal es el enfrentarse al mundo adulto, a la autoridad, al gobierno, a los padres desde un “nosotros”. Con los amigos se sueña, se llora, se disgusta, se alegra, con los amigos se puede “ser” sin máscaras; y

2) los compañeros, es decir, los no amigos, están para fortalecer y (re)configurar al ser-joven, enseñan la singularidad y particularidad del “ser” y del estar-en-el-mundo escolar, donde no siempre se está de acuerdo ni se tienen los mismos intereses. Contrarrestan los capitales sociales, culturales y económicos.

Esto sirve como incentivo para superarse, o bien, como freno para rezagarse de acuerdo con el nivel de adaptabilidad del joven. Estar y convivir dentro de los espacios escolares con los compañeros, no es fácil para algunos jóvenes que experimentan conflictos familiares, intelectuales, físicos o de salud. Para los no amigos cualquier diferencia es motivo de burla o acoso escolar, que no todos los jóvenes pueden soportar:

[Algunos compañeros] empezaban a hacer burla a todo el grupo, y muchos no lo soportaban (Carlos, 18 años).

Así, los pares contribuyen en la elaboración de la imagen que el joven construye sobre sí mismo, de tal manera que los amigos y los no amigos subjetivan en la edificación y seguimiento de las normas, de los valores propios y, sobre todo, de la identidad y los proyectos de vida. Los amigos ayudan al joven a conocerse y comprenderse mejor a sí mismo, a partir de la socialización, sin ser víctima de sermones, tal vez algunos consejos, basta con hablar con ellos, escucharse, para luego, tomar el control de su vida.

Significados Sobre sí Mismos.

Este apartado devela los significados que los jóvenes con rezago han construido sobre sí mismos a partir del conjunto de experiencias vividas dentro del ámbito escolar, familiar y social. La familia y la escuela como estructuras sociales infunden en el joven estudiante procesos diversos de socialización (interiorización de las normas) y subjetivación (adaptación) de la sociedad a partir de la relación con el “otro” mediante el lenguaje y prácticas formativas que constituyen de manera simbólica en los jóvenes una percepción de sí mismos que orientan las acciones y decisiones que realizan durante la juventud.

Los jóvenes se encuentran en un mundo lleno de contrariedad que exhibe el proceso identitario que viven durante esta etapa. “Un desarrollo de modelos alternativos de vida, legitimados socialmente, hace que los adolescentes dispongan de un abanico de posibilidades identitarias mayor del que sus padres nunca tuvieron a mano” (Ortega, 2011, p. 33). Pero, ¿qué relatan sobre sí mismos los jóvenes que abandonan prematuramente la escuela secundaria?, ¿qué imagen tienen de sí mismos? Los jóvenes entrevistados se afirman a sí mismos como rebeldes y personas poco estables, coinciden en que su poca obediencia a la autoridad y al seguimiento de las normas los hacen diferentes a los demás compañeros.

En ese tiempo era muy rebelde. [...] me portaba yo mal (Saúl, 17 años).

Primero entré muy rebelde con los profesores, [después] me aplaqué un poquito. No soy una persona muy estable (Marlene, 18 años).

Existe una dualidad en los jóvenes estudiantes de secundaria que pocas veces es comprendida por los padres y profesores: experimentan poca estabilidad emocional, tanto hombres como mujeres, sensación que no queda únicamente en el interior, sino que hace presencia en el aula y se reflejan en el comportamiento escolar.

Mi vida es otra ante las personas, ante mis amigos es muy diferente (Yareth, 18 años).

Algunas veces son más fuertes de lo que parecen, usan *máscaras* de emociones y suelen tener una doble identidad: una, ante los adultos y los compañeros rivales; y otra, más apegada a lo verdadero de ser-joven que sólo se muestra ante la pareja o los amigos.

Pareciera débil, no era tanto, o sea, tenía fuerza para defenderme (Carlos, 18 años).

Admiten con frecuencia tener dificultades para convivir armoniosamente con el mundo adulto y en ocasiones con los iguales; el endeble manejo de las emociones que durante esta etapa los atiborran, los lleva a tomar decisiones que modifican su trayectoria educativa.

No sabía si sentirme feliz, sentirme enojado, sentirme triste, y como lo quise ocultar fue como **máscara**, un poco de alegría, pero como estaba un poco tenso también eso, lo que me salía era mucho el enojo (Carlos, 18 años).

La mayoría de estos jóvenes no admite abiertamente la responsabilidad de sus actos en las diferentes escuelas que permanecieron, puesto que seis de ellos salieron repetidamente de dos o tres secundarias en un periodo corto de tiempo, o bien, no fueron admitidos en otras escuelas donde el promedio escolar requerido era mayor al obtenido; además de contar con cartas compromiso al momento de su ingreso.

Yo no tuve la culpa de nada, yo estaba dispuesta a aclarar las cosas (Marlene, 18 años).

Otra característica de la juventud consiste en experimentar la sensación de flojera, que en ocasiones los supera sin medir las consecuencias que provoca la poca voluntad para enfrentarla.

Como soy, bueno sí soy en parte un poco **floja** (Kenia, 18 años).

Me reprimí a mí mismo por ser tan **flojo** (Carlos, 18 años).

Esta sensación de flojera los llevó a plantear alternativas que contribuyeron al giro en su trayectoria, como fue el caso de Yareth, que al ingresar al turno vespertino y ubicarse en un entorno escolar distinto, decidió trabajar por las mañanas, obtuvo dinero que lo hizo sentirse más independiente, pero el cansancio le impedía realizar, oportunamente, las

actividades escolares, lo que fue generando un atraso en su rendimiento escolar y una carga con la que no le fue posible lidiar.

El problema vino cuando llegamos a segundo año, yo tenía muchos problemas, que no me gustaba levantarme temprano. [...] Ya no quiero venir a la escuela en la mañana, ya no quiero entrar tampoco temprano, quiero experimentar (Yareth, 18 años).

Kenia es otra joven con una alta acumulación de inasistencias en la escuela porque “cuando yo quería no iba, mejor prefería quedarme en mi casita durmiendo” (Kenia, 18 años), lo que provocó un rezago escolar y la reprobación de varias asignaturas.

Siete de ocho jóvenes entrevistados refieren a la situación de abandono escolar como un *fracaso*, como un *fallo* que tuvieron; mismo que es señalado así por el mundo adulto, más que por otros jóvenes, como los hermanos, puesto que ellos también experimentaron una situación de abandono prematuro en los mismos u otros niveles educativos superiores.

Ese **fracaso** que tuve, y mis hermanos no lo vieron tan mal y no le tomaron tanta importancia por los **fallos** que ellos igual tuvieron, [pero] mis padres lo tomaron mal, lo desaprobaron, vieron como que un **fallo** (Carlos, 18 años).

Me sentía un **fracaso**, decir cuánto tiempo mi mamá y mi papá se esforzaron por estarme pagando la escuela, los útiles, el uniforme y yo con lo único que les pagué fue que a un mes de graduarme me dieran de baja y todo el esfuerzo que ellos hicieron se viniera abajo, entonces sí me sentí muy mal y decir: “Soy un **fracaso**, no lo voy a lograr”, y me llené de muy malos pensamientos, de decir soy un **fracaso**, y nunca lo voy a lograr (Marlene, 18 años).

Algunos otros, como Carlos, experimentan sentimientos de *frustración* al no ver concretada una meta que consideraba *fácil* de alcanzar. ¿Necesitan los jóvenes experimentar un cambio fuerte en sus vidas de estudiantes para (re)significar la escuela y el estudio?, ¿es necesario que se confronten con otra realidad social a la que ellos perciben dentro del ámbito educativo para hacer que funcione?

Me enojé conmigo mismo, por eso me sentí **frustrado**, no conseguí algo que para mí en su momento lo consideraba muy **fácil**, muy sencillo de conseguir [...], no alcanzar una meta que era muy simple, fue lo que me enojaba conmigo mismo, empecé a reprenderme porque no hice esto, porque no mejor me puse a estudiar de verdad. Vi que por más que me dijeran mis padres todo eso, más que unas personas externas me lo dijeran, si no me daba yo mismo la reprensión, si no me daba yo mismo el cambio forzado o no lo forzaba yo a ser de otra manera, no me iba a funcionar nada (Carlos, 18 años).

Viven sentimientos de culpabilidad sin saber que no sólo ellos han fallado, sino una conglomeración de dispositivos familiares, pedagógicos, escolares, sociales e individuales. Carlos no logró concluir la secundaria por un número excesivo de faltas a la escuela, a un mes de concluir la secundaria le notifican que no tiene derecho a exámenes extraordinarios por lo que no aprobará el ciclo escolar ni podrá graduarse. Dejó de asistir a la escuela porque sus compañeros se burlaban constantemente de él, al no poder pronunciar la “erre”, que por su relato es posible inferir la influencia de una lengua indígena en su familia.

[En la escuela] que estudies puede haber personas de otras localidades, [...] culturas, [...] a lo mejor tu **lengua** ni siquiera es proveniente tuya [...] (Carlos, 18 años).

Yareth sabe que la percepción que tiene de sí mismo es producto de una serie de significados que ha ido interiorizando a partir de la mirada externa de los “otros” hacia sus propias acciones o comportamientos dentro y fuera de la escuela.

Como estudiante, [era] malísimo. Ah, bueno... Así me lo hacían entender, pero luego sí, a veces, me quedaba: “Ay no, sí soy malísimo, muy malo para esto”; pero en otras cosas, era así como que: “Oye, qué bueno soy para esto, qué gran trabajo hago” (Yareth, 18 años).

Durante la juventud, es más fácil apropiarse de los conceptos negativos que los demás les hacen creer, en este caso, los profesores ejercen una fuerte influencia en la autoestima y en la noción de capacidad que los jóvenes estudiantes consideran poseer. Todo lo que alude a su personalidad física, cognitiva, social, cultural, espiritual, entre otras puede

ser usado en contra o favor. La construcción de la identidad durante la juventud es una veleta con alta carga emocional. Se sienten capaces de realizar ciertas cosas, de aplicar los conocimientos adquiridos en otros ámbitos, fuera de la escuela formal, para el bien de los demás; sin embargo, se muestran incapaces de llevarlo a cabo para ellos mismos.

Las jóvenes, como Marlene, encarnan una especie de *marca*, la experiencia del fracaso: les cuesta creer que pueden seguir adelante por ellos mismo, necesitan —como se señala en el apartado de la familia y pares— del apoyo e impulso de las personas que para ellos significan o representan alguien especial.

Sí, eso dicen que tengo talento para **maquillaje**, puedo maquillar a todos, pero maquillarme a mí, no, y también los peinados, puedo peinar a todos, pero menos a mí (Marlene, 18 años).

Después de la secundaria, durante el bachillerato, y una vez que Yareth y Kenia han logrado sortear la situación de permanecer fuera de la escuela, reconocen como característica propia de su juventud, la necesidad de continuar fortaleciendo y conformando su identidad, de “conocerse a sí mismo”, pero ahora sí dentro de la escuela, donde todavía está su lugar, a pesar de que sus padres no aprueben la continuidad de los estudios.

Tengo 15 años, ¿qué estoy haciendo yo aquí? Yo debería estar en la escuela y todo eso (Yareth, 18 años).

Me fui dando cuenta que, pues no, ya no quería quedarme ahí en mi casa, ahí a levantarme temprano, y pues hacer cosas como ya de grandes, si podía estar estudiando (Kenia, 18 años).

Entonces, la decisión de estudiar ahora es firme y decisiva para el futuro, es momento de saber hasta dónde se puede llegar. Empiezan, como Abel, a “valorar la parte educativa” y “entonces, por eso se ponen a estudiar”; asimismo Jerónimo, quien se empeña en continuar sus estudios de bachillerato y ampliar sus conocimientos en otros niveles.

Yo, pues no pienso dejar la prepa, quiero seguir más avanzando y pues también conocerme más de mí mismo, porque siento que yo no me conozco así tanto, como que digamos a [...] hasta dónde soy capaz de llegar o no he

sabido hasta dónde, y yo quiero pues conocerme, conocerme más de lo que me conozco (Jerónimo, 18 años).

Abel alcanzó un crecimiento emocional durante el lapso que estuvo fuera de la escuela: incrementó su autonomía, realizó algunas labores domésticas, salió en busca de un trabajo, lo que contribuyó a disminuir su dependencia económica, pero principalmente se demostró a sí mismo y a su madre que puede vivir con responsabilidad fuera de la escuela.

A veces mi tía me lavaba, pero casi no me gustaba que me lavara, entonces comencé a lavarme yo mismo, entonces ya esa parte de responsabilidad en lavarme, en hacer el aseo de mi cuarto y tratar de organizar mi dinero para no gastármelo rápido (Abel, 18 años).

Los jóvenes, como Jerónimo, retornan a la escuela con el propósito de demostrar a los padres desligados que ellos *pueden salir adelante solos*, continuar hasta concluir los estudios de bachillerato e ir más allá; obtener así la autonomía, tan deseada por la juventud, y librarse de los padres.

Yo voy a estudiar, porque mi papá no me echaba la mano para que me apoyara, pero... a ver cómo le voy hacer, por eso decidí dejar el negocio, y si no me va a echar la mano, yo **puedo solo**. [Le dije]: “Yo no le estoy diciendo: deme dinero, necesito esto, cómpreme esto. Yo no le voy a decir eso, y si usted no me quiere echar la mano, no le voy a pedir su ayuda”, y ya así quedamos (Jerónimo, 18 años).

En el caso de Marlene, tuvo que enfrentar a los amigos, padres, familiares y hasta algunos profesores que, debido a su salida anticipada, pusieron en tela de juicio el logro de la conclusión de sus estudios y su perseverancia. Sin embargo, después de haber permanecido fuera de la escuela, estos comentarios la motivan y esta vez va con todo para graduarse.

Algunos amigos que tengo de la secundaria, de los que todavía les hablo, me dicen: “¿A poco este año sí te nos gradúas?” Y yo [respondo]: “Sí, sí me graduó”, nadie lo cree, realmente no lo cree ni mi mamá. Me dice: “No te vas a graduar”, y yo: “Sí me voy a graduar”, y de que me voy a graduar, me voy a graduar, pero hasta hacen apuesta para ver si me gradúo, pero a la vez es

divertido, porque te **motivan** a decir: “Sí me voy a graduar. Esta vez, **voy con todo para graduarme**” (Marlene, 18 años).

La mayoría de los jóvenes que abandonan la escuela, debido al conglomerado de significados contruidos e interiorizados a partir de las diferentes situaciones por las que atraviesan durante su trayecto educativo, son capaces de recuperarse fuertemente, de aprender de las experiencias vividas y retornar con mayor determinación. Yareth está dispuesto a “darse un tiro con la vida” para no permanecer en las mismas circunstancias en las que fue colocando.

El motivo por el que sigo aquí en la escuela es para demostrarles a mis papás que puedo hacer algo así, para demostrarles que nunca necesité nada de ellos, y que, si estoy aquí, es porque mi abuela y yo nos hemos **dado un tiro con la vida** para seguir adelante, también cada día que vengo, cada día que hago algo, lo hago con el afán de dejarle muy bien en claro a Fátima (su novia fallecida) que voy hacer algo en la vida (Yareth, 18 años).

Dejar, anticipadamente, la escuela, pero sobre todo, conocer, vivir y experimentar la ausencia de los beneficios que brinda ser un joven estudiante con las “simples” responsabilidades de: levantarse temprano, asistir a la escuela, realizar tareas, entre otras actividades propias de todo estudiante, lo lleva a enfrentarse al mundo laboral, a ganarse el sustento, puesto que los padres o abuelos no están en posibilidad ni en disposición de mantener al joven que ha dejado “deliberadamente” de asistir a la escuela como resultado de su propia conducta.

Seis de los ocho jóvenes, a excepción de Carlos y Marlene, al salir de la escuela secundaria, tuvieron la necesidad de obtener un trabajo, algunos como vendedores de mostrador en ferreterías, ayudantes de cocina en taquerías, cargadores en tiendas de telas, asistentes en las labores del hogar y en el trabajo de la madre, ayudante de obra o como pequeños comerciantes. Este último es el caso de Jerónimo, quien fue encontrando su motivación para regresar a la escuela al trabajar como ayudante de obra en la Ciudad de México, lejos de su familia y a cargo de uno de sus hermanos, experimentando así que “el trabajo sí es pesado”.

En el trabajo que yo fui, pues el arquitecto nada más llegaba con su libreta, y preguntaba; no sé qué andaba haciendo. El ingeniero nos iba a ver cómo vamos; y el contratista, pues casi no [iba]. Pues digo: “¡No manches!” Y luego, llegaban con sus carros, y creo que ni les cuesta trabajo para comprárselos, y como que me llegó esa motivación digo: “Voy a estudiar, porque sí es pesado el trabajo” (Jerónimo, 18 años).

Después de trabajar un año en la obra, Jerónimo regresa a su comunidad, donde acepta un traspaso de una miscelánea que atendía su hermana, y se va percatando de que:

Como por parte del pueblo, de cómo estamos aquí, casi no hay, por ejemplo, doctores, no hay maestros, profesores más que dos que tres profesores, pero de kínder, no más alto. Es lo que también luego me motiva: Veterinario, ¿quién?, nadie y hoy con profesiones aquí altas no hay, y es lo que también a veces pienso, yo sí pienso seguir esa meta, de ser veterinario y lo voy a seguir hasta dónde pueda. [...] Eso es mi motivación, los comentarios y los chismes que se cuentan por ahí, porque tengo un vecino que también tiene un negocio [...] y me dijo mi mamá [que anda diciendo de mí]: “Pinche licenciado, a ver hasta cuándo te recibes”, dice, y hay otros comentarios que dicen: “Ya estás grande, ¿para qué vas?” Y [les respondo]: “No, grande no, pues no tanto” (Jerónimo, 18 años).

Tabla 12.

Comparación de los significados de los jóvenes contruidos sobre sí mismos antes y después de abandonar la escuela secundaria

Sujeto	Significado sobre sí mismo previo a la salida de la escuela	Resignificación sobre sí mismo al retornar a la escuela
	“No soy una persona muy estable”.	“Soy una persona muy amistosa”.
Marlene	“Soy un fracaso, no lo voy a lograr, y me llene de muy malos pensamientos, de decir soy un fracaso, y nunca lo voy a lograr”.	“Estoy muy inclinada al área de la salud, quiero ayudar a la gente. Digo, yo también quiero hacer algo por alguien”.

Luis	“Me sentía como que, en esa parte, medio incómodo [...] ya no me sentía cómodo como me sentía en primer año de secundaria o en segundo. [...] era el más grande y aparte, pues mis amigos ya no estaban los de la secundaria”.	“Ya no soy el más grande, no me tengo que preocupar por andar diciendo, así como que... No pues es que reprobé un año, por eso estoy acá”.
Kenia	“Como soy, bueno sí soy, en parte, un poco floja”	“Mi familia me apoya, me dice que dibujo muy bien”. “Para mí fue muy feliz, yo llegué y fue como que mucha impresión, porque yo dije: ‘Pues, bueno vaya, ya estoy en un bachiller después de que salí de la secundaria, ya estoy en un bachiller, ya tengo como que concentrarme más, por lo mismo de que ya es un nivel un poco más alto’”.
Yareth	“Como estudiante [me consideraba] malísimo”.	“Quiero estudiar mi carrera, quiero terminar bien aquí, quiero salir bien y quiero seguir estudiando, quiero seguir mi carrera y todo eso”.
Carlos	“Me hizo más inseguro, eso me volvió inseguro como con todo”. “Me reprimí a mí mismo [por] estar tan flojo, o sea, tan tonto”.	“Empecé a cambiar mucho mi actitud también, mis papás vieron que empecé a ser tan escandaloso y poco rebelde, al verme un poco más serio, sociable”.
Abel	“No me gustaba estudiar, pero cuando dejé de hacerlo, pues me puse a estudiar, y supongo que fue eso, el estudiar o saber más, a cultivarme de conocimiento”.	“Como le repetía hace un ratito, lo que me gustaría estudiar es ingeniería [industrial], entonces, pues le pongo atención a todo lo que me enseñe mi profe”.
Saúl	“Era muy rebelde. Estaba yo sentenciado. Me portaba yo mal”.	“[...] pues como que ya sé lo que quiero, y pues pienso más las cosas”.
Jerónimo	“Es ahí donde ya como que me valió el estudio, [...] ya no hacía las tareas, ya no cumplía con los trabajos”.	“Yo quiero seguir, cumplir las metas de a ver hasta dónde llegue. [...] pienso seguir estudiando en... pues cuidar los animales, veterinario”.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 13 se comparan los fragmentos que exponen la imagen que tenían los jóvenes, sujetos de estudio, sobre sí mismos durante la escuela secundaria y lo que recuerdan haber pensado sobre ellos. Los fragmentos que dan cuenta del cambio en ésta, donde se saben

capaces de continuar los estudios, muestran mayor madurez en la manera de enfrentar las situaciones difíciles de la vida que se les presenten, sin tener que salir huyendo, así como el deseo por continuar sus estudios.

Las concepciones que construyen estos jóvenes sobre sí mismos son producto de la interiorización de un lenguaje emitido tanto por el mundo adulto como el juvenil. La identidad de estos jóvenes está configurada por la influencia de los amigos, de los compañeros que no son amigos, los padres, los profesores, los tíos, los hermanos, entre otros, que inciden en determinada medida en la imagen que tienen de ellos. Sin embargo, el acontecimiento de abandonar la escuela los llevó a vivir experiencias en las cuales se dieron cuenta de que las capacidades que tienen (algunas de ellas) no habían sido exploradas durante su recorrido por la escuela, pero no significaba que no las poseían. Esto los hizo sentirse más seguros, experimentaron un proceso de madurez y lograron percatarse de la importancia que tiene la escuela en cuanto a la adquisición de saberes, la convivencia con los pares y la obtención de un documento oficial que les permita escalar hacia niveles educativos superiores.

CONCLUSIONES

La investigación muestra el conjunto de significados contruidos por ocho jóvenes que abandonaron la secundaria a partir de sus sucesos y experiencias vividas en torno a esta, de la relación que establecieron con los profesores y de la que mantiene la familia con la escuela, así como de la convivencia y de la influencia que tuvieron por parte del entorno familiar y de los pares en la configuración de su trayectoria educativa. Lo anterior confluye en la imagen que los propios jóvenes elaboran sobre sí mismos, misma que ejerce una influencia relevante en las decisiones que toman y en las acciones que realizan en cuanto a su trayecto educativo.

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque teórico y metodológico basado en la hermenéutica, la cual alude a la subjetividad del “ser”, aquello que hace posible conocer y develar lo que se encuentra en la profundidad del sujeto, que no se presenta explícitamente en el relato compartido, sino que se halla en el análisis profundo del texto entre líneas, buscando de manera no lineal, y poniendo especial atención en aquellas palabras, expresiones, afirmaciones y contradicciones que elabora el joven. Debido a que el relato de estos jóvenes es ya una primera interpretación de los hechos, es necesario acercarnos desde la subjetividad de los sujetos entrevistados. Por ello, entre los aportes teóricos se incorpora el estudio de la subjetividad como parte de los estudios hermenéuticos, ya que es necesario para comprender e interpretar los significados que estos jóvenes con rezago han construido durante su trayectoria educativa.

El aporte metodológico reside en la utilización de la narrativa, a partir de la cual se recogen y se reconstruyen las experiencias, las vivencias y los acontecimientos que los jóvenes estudiantes han vivido en su entorno escolar, familiar y personal, que, a su vez, alteran su trayectoria educativa. Ésta se ve afectada por la estancia, salida y retorno a la escuela de los jóvenes estudiantes, por ello, estas acciones son confabuladas dentro del espacio biográfico y subjetivo de cada uno de los jóvenes entrevistados para esta investigación. Por ende, para comprender cómo el “ser joven” configura la trayectoria educativa —discontinua, heterogénea, errática, amorfa—, es necesario partir de los significados contruidos que quedan bajo la interpretación de la realidad que viven.

Los resultados de esta investigación fueron contruidos a partir del referente teórico postulado por Hernández (2013), quien considera que para el estudio de la trayectoria educativa hay que tomar en consideración las características biográficas de cada sujeto en torno a cuatro cuestiones: la imagen que tiene de la escuela y del papel de los profesores, la importancia que tiene la familia en la configuración de la trayectoria educativa, las características propias de la juventud, y la manera en cómo constituyen sus propios significados y bajo qué situaciones o circunstancias educativas, familiares y sociales los elaboran.

En relación con la escuela son varios los elementos que han sido significativos para estos jóvenes, entre los que se encuentran el ambiente escolar y la normatividad. En cuanto a esta, interviene la percepción de algunos jóvenes que se retiraron de la escuela por motivos de comportamiento y bajo desempeño escolar y al intentar continuar con sus estudios en otra institución, son tratados como *sentenciados*, pues condicionan su estancia mediante una carta que los compromete a llevar una conducta intachable, y ante la más mínima falta serán acreedores a una expulsión. En la escuela no encuentran —aunque existan físicamente— las figuras de apoyo ni los espacios adecuados que les permitan expresar los motivos que suscitan estos comportamientos, denominados por ellos como rebeldía: la desobediencia a las reglas y el reto constante a las indicaciones y solicitudes de los profesores.

Otro punto importante en cuanto a la normatividad es el establecimiento de normas que les impiden expresar su identidad juvenil. En el caso de los hombres, por ejemplo, no traer el cabello largo y no hacer uso de prendas de vestir informales, como las calcetas cortas y los tenis; en el caso de las mujeres, no hacer uso del maquillaje y no traer las uñas pintadas, entre muchas otras normas. A los jóvenes esto no les hace sentido e incluso les incomoda asistir a la escuela, ya que el uniforme homogeniza la identidad e inhibe la inquietud y el deseo de buscar su identidad.

En cuanto al ambiente escolar, estos jóvenes recuerdan con alegría los pocos momentos en que los profesores y los estudiantes compartieron espacios de convivencia fuera de las aulas, donde la diversión y las risas se hicieron presentes, como los convivios navideños, el Día de San Valentín y el Día del Estudiante; y prefieren que su estancia dentro de la escuela sea con un ambiente escolar sano, donde prevalezca una grata relación entre

profesores y directores, así como la creación de un entorno libre de drogas, vicios, violencia y acoso escolar.

La estancia de estos jóvenes dentro de la escuela perdura en la medida en que las relaciones entre los agentes educativos —incluida la familia— permitan establecer una comunicación efectiva, honesta y cordial, que denote el interés por apoyarlos a resolver sus situaciones personales, escolares y familiares, que frecuentemente los desbordan. De igual manera, experimentan un deseo mayor por mantener un contacto emocional tanto con sus profesores como con compañeros; en esto, los ambientes escolares participan en gran medida fomentando las sanas relaciones interpersonales.

La mayoría de los problemas escolares suceden debido a la incompatibilidad de los intereses y al desconocimiento de los significados que poseen los diferentes agentes educativos acerca de las expectativas que elabora cada sujeto sobre la función de la escuela en la construcción de la trayectoria educativa de estos jóvenes estudiantes. Cada agente tiene un significado diferente para el mismo significante (en este caso la escuela). Mientras que los padres envían a los hijos para la obtención de saberes que les permitan integrarse al campo productivo, los profesores tienen el propósito de enseñar, y los jóvenes estudiantes asisten a la escuela *sólo para pasar el tiempo*, divertirse y convivir con los amigos. Ante tal diversidad de significados, es posible encontrar un punto en común que permita a todos los involucrados e interesados en la formación de los estudiantes cubrir sus propias expectativas en el ánimo de no ver interrumpida la trayectoria educativa.

Es importante que la escuela integre como parte de los aprendizajes la convivencia entre todos los miembros que la conforman, de tal manera que una fiesta no sólo sea un espacio para “echar relajo”, sino un contexto para saber “ser” y “convivir”, habilidades requeridas para los jóvenes desde sus significados. Esto implica destinar y promover el uso de espacios comunes que reúnan a los directivos, a los profesores, al personal administrativo, a los padres de familia y a los propios jóvenes, conformando una comunidad educativa; lo que actualmente, desde la percepción de los jóvenes, es difícil de lograr, no porque no se pueda, sino porque no hay voluntad para hacerlo.

Es necesario, por tanto, inculcar entre los padres, los profesores y los estudiantes el entendimiento sobre la existencia particular de los significados que constituyen a cada joven a partir de su historia personal de vida, que influyen en la manera en la que se relaciona, interactúa y reacciona en los diferentes espacios en los que se desenvuelve.

Los procesos y las prácticas de enseñanza resultan confusas para la mayoría de estos jóvenes, pues mencionan la dificultad que experimentaron en la comprensión de los contenidos disciplinarios (especialmente en Matemáticas e Inglés), así como la vivencia de procesos de enseñanza que los hicieron sentirse humillados tras evidenciar ante los compañeros la incompetencia que tenían en ese momento para resolver los ejercicios planteados por el profesor.

También señalan en sus relatos que las prácticas pedagógicas que más recuerdan, tanto por la manera en cómo se sentían dentro de las clases, como por la facilidad que experimentaron en el aprendizaje de esas disciplinas, son aquellas en las que prevalecen el juego, la diversión, la música, el trabajo colaborativo y las prácticas de laboratorio. Asimismo, existen otras en las que el profesor utiliza poca variedad de recursos didácticos, como cuando hace uso excesivo de los libros de texto, por lo que les resultan aburridas y no se sienten motivados para participar y asistir a las clases.

Entre las experiencias más significativas de estos jóvenes se encuentra la de Jerónimo, que recibió un apodo por parte del profesor durante una clase debido a su incorrecta pronunciación de una frase en inglés, después de este suceso sus compañeros continuaron llamándolo con ese mote. O como la de Yareth: su profesora de Matemáticas tenía como práctica exponer a los estudiantes que no podían resolver alguna operación pasándolos al frente del salón y obligándolos a sostener un cartel que decía: “Soy burro y no sé...”.

La concepción que un profesor construye del joven estudiante a partir de su comportamiento en la escuela y su desempeño escolar incide en la configuración de la trayectoria educativa. Hacer y emitir un juicio valorativo sin tomar en cuenta el conjunto de situaciones y experiencias por las que el joven está pasando —familiares y personales— es un tipo de negligencia educativa a partir de un falso diagnóstico, cuyo tratamiento suele ser, en algunos casos, la salida obligada de la escuela.

La elaboración y puesta en marcha de un modelo educativo basado en la comprensión del “ser” (que permita vincular la función propia de la escuela de formar, enseñar y preparar para la vida con los intereses, las expectativas, las problemáticas y las necesidades de los jóvenes estudiantes) debe ser realizada a partir de una contratransferencia pedagógica. Es decir: aquella práctica que promueve el diálogo y la escucha de todos los agentes educativos situados alrededor de una situación problemática que embargue al joven, sin tomar parte alguna, con el fin de encontrar los medios para solucionarla de manera colaborativa, de tal forma que el joven no se sienta conflictuado entre la escuela, la familia y los compañeros, padeciendo como consecuencia una interrupción en su trayecto educativo.

La contratransferencia pedagógica debe ser hecha por especialistas o personal capacitado en múltiples niveles e incluir por lo menos tres aspectos: 1) entender el desarrollo psicosocial del joven estudiante, 2) mejorar la comunicación entre el joven y los agentes escolares y 3) elaborar normas escolares que vigilen las conductas y faciliten la resolución de conflictos de manera adaptable y flexible a las características propias de la juventud, que no interfieran de manera directa ni perjudiquen el proceso de enseñanza y aprendizaje⁶³.

Otro elemento importante en la estancia o salida de la escuela para los jóvenes entrevistados tiene que ver con la relación que establecen con los profesores. El comportamiento que los jóvenes perciben de los profesores es, a veces cercano, otras, alejado e indiferente, lo que ocasiona que los cataloguen como bipolares. Los jóvenes no quieren, en palabras de Carlos, comprender el comportamiento estricto de los profesores dentro de la escuela y relajado fuera de esta. Ser joven en la escuela no es un asunto fácil, puesto que en algunas ocasiones los jóvenes son tratados como adultos, sin llegar a serlo aún, alejándolos del juego, la diversión y la convivencia con los amigos; en otras, se les pide actuar con una madurez mayor a la que poseen, decidir y enfrentar solos problemas relacionados con el acoso escolar, o *bullying*, ante el cual actúan de manera alejada o poco pertinente, como Carlos, quien decidió mejor alejarse de la escuela hasta que sus inasistencias lo llevaron a dejarla.

⁶³ Cfr. Mendizábal y Anzués, 1999.

Una actividad realizada por el profesor que más contribuye en la permanencia del joven en la escuela es el apoyo reiterativo en la comprensión de los contenidos disciplinarios, así como la motivación y el reconocimiento por medio de la felicitación, ya que el joven estudiante interpreta esto como un aliciente para la realización de sus tareas escolares e influye en la elección de una carrera universitaria.

Del trato que el joven estudiante recibe de los profesores depende su asistencia a las clases, así como la manera en que responde a la realización de los deberes escolares. Un profesor “buena onda” es quien los escucha y mantiene una relación cercana (que va desde el saludo hasta la invitación para “echar la reta”), quien los atiende de manera particular cuando no logran comprender algún contenido o los ayuda a resolver ciertos ejercicios; pero también es capaz de retroalimentar y evaluar de manera justa los aprendizajes abordados.

Con esto, se trata de comprender, desde la mirada del joven estudiante, la significación constituida a partir de las prácticas pedagógicas, los procesos de enseñanza y el tipo de relación que establece con los profesores, mismo que, de ser negativo, lo llevan a vivir un proceso de desenganche paulatino con la escuela hasta alcanzar un punto de quiebre: el abandono de la escuela.

La familia es otra categoría relevante en la construcción de la trayectoria educativa de los jóvenes que han abandonado la escuela secundaria, ya que incide directamente en el comportamiento del joven estudiante. Actitudes como la rebeldía, el reto a la autoridad, las inasistencias frecuentes, las malas notas y la falta de atención durante las clases son el reflejo de una situación compleja y complicada dentro de su familia.

Algunos de los jóvenes entrevistados han pasado por situaciones familiares adversas, donde predomina la separación o el abandono de los padres, que los lleva a enfrentar un conflicto emocional complejo, pues deja en ellos un vacío de atención y afecto, el cual recae en su comportamiento y su desempeño escolar.

En algunos casos, el joven ha experimentado un rechazo por parte de las personas más significativas para él: los padres, y quedan a cargo de los abuelos, tíos o primos, lo que para ninguna persona, aún adulta, es fácil de afrontar; por lo que se le dificulta obtener buenos resultados personales, académicos y sociales. A todo esto, la escuela permanece ajena, y no

porque no deba involucrarse en las situaciones familiares, sino porque ignora la trascendencia de dichas situaciones en el proceso formativo y en la trayectoria educativa de estos jóvenes estudiantes, o simplemente no toma en cuenta estos aspectos que forman parte de la biografía del ser joven para la configuración de la trayectoria educativa. Los resultados muestran que los jóvenes tienen una gran necesidad de reconocimiento por parte de la figura adulta, en primer lugar, de quienes forman parte de su entorno familiar, especialmente los padres y hermanos mayores, y en segundo lugar, los profesores.

Impartir educación implica una responsabilidad sobre las vidas que se desarrollan dentro y fuera de la escuela. Por lo que, tratar al joven estudiante a partir de un concepto parcialmente construido, basado únicamente en la rebeldía, el comportamiento y la actitud; las faltas continuas producidas por el sueño o el cansancio; el constante reto a la autoridad; y el manejo de amistades conflictivas, sin enterarse de los motivos que encierran, genera un mal diagnóstico educativo, destinando al joven a permanecer fuera de la escuela, donde enfrenta una realidad poco alentadora y forma parte de bandas juveniles que se dedican a la delincuencia y al tráfico de drogas. En el mejor de los casos, encuentra un trabajo honrado, pero no muy bien remunerado en la sociedad que vive (como mesero, auxiliar de cocina, vendedor de mostrador y cargador) puesto que no cuentan con la certificación del nivel educativo básico.

Todo esto implica un costo social muy elevado. Por ello resulta más provechoso para la sociedad mantener a los jóvenes estudiantes dentro de la escuela: ahí se tiene un cierto margen de maniobra para poder reorientar las expectativas de vida de estos jóvenes estudiantes. Para ellos, dejar la escuela representa, simplemente, soltar o despojarse de un eslabón de los tantos que conforman su cadena de vida; pues al dejar la escuela creen que van a liberar su peso (Mendoza, 2019, p. 8). Por esta razón, “hay que tomar en cuenta que este eslabón es el más fácil del que se pueden desprender, no así el de la familia, ni sus condiciones de origen”. (Mendoza, 2019, p. 8)

En ocasiones, el joven busca refugiarse en la escuela de la situación familiar que vive, con el fin de sentirse acompañado, pero cuando la compañía no es la que él espera recibir, se siente incómodo, al grado de no soportar las humillaciones, los malos tratos ni las burlas de los profesores, las cuales son mucho más significativas que las de los compañeros, puesto

que con los compañeros hay forma de “arreglar” las diferencias (aunque a veces es a gritos o a golpes); sin embargo, con los profesores, que sustentan un poder simbólico, corren el riesgo de ser reprobados o expulsados: es difícil mantener la presión en el día a día durante tres años de secundaria.

Otra categoría importante y muy significativa en la configuración de la trayectoria educativa de los jóvenes desde los significados es su relación con sus amigos y sus compañeros: parecen ser lo mismo, pero no lo son. Los compañeros son sus iguales, a quienes se encuentran en la escuela y con quienes comparten los mismos espacios; mientras que los amigos son aquellos con quienes viven las mismas experiencias. Estas relaciones implican un conocimiento más profundo del ser-joven, pues son con quienes se pueden expresar libremente y sentirse acompañados y seguros dentro de la escuela (espacio interior) y dentro de la sociedad (espacio exterior). Es a partir de estas relaciones que alcanza su trascendencia.

Los jóvenes llegan a seguir los mismos pasos de quienes consideran sus amigos, persiguiéndose de escuela a escuela; ya que resulta importante para ellos mantenerse cerca, a pesar de las circunstancias familiares que tiene cada uno. La influencia que ejercen los amigos a veces no es tan positiva como se esperaría, puesto que influyen negativamente en la decisión de abandonar la escuela o tomar otras medidas que los alejen de esta, así como dedicarse a actividades ilícitas para conseguir dinero.

Los significados que los jóvenes han construido sobre sí mismos son a partir de la percepción que la escuela, los profesores, la familia y los pares tienen de ellos. Estos cuatro ejes son fundamentales en la vida de cualquier joven estudiante, y aunque cada uno tiene un grado de incidencia diferente, ninguno es menos importante.

Los jóvenes estudiantes que formaron parte de este estudio refieren que, posteriormente a la situación de abandono escolar que experimentaron, crearon una imagen negativa de ellos mismo, sintiéndose fracasados, flojos, malos estudiantes e inseguros. Ponen énfasis en las habilidades menos desarrolladas según los criterios que el mundo adulto y escolar ha elaborado sobre ellos, sin percatarse de sus talentos, debido a que ninguna persona que ellos reconozcan —padres y profesores— se los ha hecho saber. En esto, existe una corresponsabilidad entre la escuela, los profesores, la familia y los compañeros; puesto que

es difícil reconocer entre todas las virtudes, sin apuntar a los defectos, que originan rivalidad y no permiten valorar la diversidad histórica–social y cultural expuesta en la identidad personal del joven.

La salida anticipada de la escuela es una decisión que toma el joven en acuerdo con los padres, ante un entramado cognitivo, emocional y de valores, en el cual se sienten atrapados debido a la interiorización e interpretación que realizan de las vivencias y experiencias en torno al proceso identitario en el que se encuentran, cuyas decisiones interfieren en la elección de los diversos caminos que constituyen la trayectoria educativa.

La posición que ocupa el joven dentro de este espacio tetracategorial⁶⁴ (ver tabla 13) está envuelto por la propia subjetividad del individuo, donde se consideran las particularidades de cada categoría, conformando un entramado mucho más adherido, complejo, intenso y altamente relacionado. La imagen que el joven estudiante ha construido sobre sí mismo, por tanto, es el resultado de la integración de las miradas subjetivadas que los profesores, la escuela, la familia y los amigos tienen de ellos, ya que cada una estas categorías contribuyen a la percepción del ser joven. El resultado de su propia imagen está dado por la subjetivación de todas, y a la vez, de cada una de éstas, de acuerdo con la relevancia o valor que le otorgue el joven estudiante.

⁶⁴ Se refiere a las cuatro categorías encontradas: escuela, profesores, familia y juventud, en las que se configura la trayectoria educativa de estos ocho jóvenes estudiantes, de acuerdo con los resultados de la investigación.

Tabla 13.

Espacio tetracategorial en la configuración la trayectoria educativa de jóvenes con rezago

Sujeto de estudio	Edad	Sobre la escuela	Sobre los profesores	Sobre la familia	Sobre los pares
Marlene	18 años	“Mis calificaciones eran pésimas, tenía 4 materias reprobadas. Era muy latosa, [tenía a la escuela] en muy mal concepto”.	“Los maestros me hacían bullying [...] no le entendía nada a los profesores”. “Con esa profesora de plano no me llevé, yo la sentía que no era apta para estar en una escuela así”. “Ella fue la que estuvo más en decir denle la baja, fue la que estuvo más ahí presionando en decir no es que no puede estar aquí, es una niña problema. [...] No nos podíamos ver ni en pintura”.	“Pues ahí hubo mucho mi cambio, porque era el momento en el que mis papás estaban totalmente divorciados, entonces tenía muchos problemas, problemas que nos afectaron bastante, estábamos chicos”.	“La dejé porque tuve unos problemas con mis compañeros. Ellas hasta así con fotos mías y de mis amigas empezaban a hacer sus ‘memes’ y eso sí fue lo que me molestó”.
Luis	17 años	“Pues el director nunca, nunca como tuvo la necesidad de hablarme tampoco la subdirectora, ni nada. [...] Pues haberme ido dos meses pues son muchos apuntes como que recuperar”.	“En la secundaria, profe de Matemáticas de acá, me decía: ‘No me importa que seas el nuevo, me vas a tener que entregar mis trabajos, mis tareas’, o sea, y ni siquiera como que me dio tiempo de, pues de pasar los apuntes así, me dijo, todavía recuerdo que entré, creo que un miércoles, me dice: ‘Me das los trabajos el viernes por que ya estoy revisando’”.	“Fueron todos los problemas, que me vinieron afectar en la escuela. Mi tío vivía con nosotros, y mi tío pues tenía una enfermedad en el pie, [...] y pues también lo veíamos, lo teníamos que cuidar, porque pues tanto mi abuelita como tío igual que mi mama son diabéticos y los teníamos que cuidar”. “Me costaba mucho respirar [...] porque pues me detectaron más problemas, y me dijeron que, pues tenía que cuidarme y estar en reposo, porque si no me podía, ósea, por mi genética, hasta me podría dar como que diabetes, y cosas así”.	“Era más grande [que mis compañeros] y aparte, mis amigos ya no están, los de la secundaria ya no están, y pues ahora como que conseguir amigos nuevos, y pues eres el nuevo y todos se te quedan mirando, como de raro, pues ya todos tenía una amistad, ya se conocían, y pues yo no”.

Sujeto de estudio	Edad	Sobre la escuela	Sobre los profesores	Sobre la familia	Sobre los pares
Kenia	18 años	“Nosotras en la secundaria no podíamos ir con el cabello suelto, nos regañaban, nos hacían que nos hiciéramos una coleta, y cuando entrábamos traíamos la coleta, pero ya dentro de la escuela nos la quitábamos”.	“Creo que fue tanta mi desesperación de no entenderle a las materias, y como estaba falte, falte y falte, pues, yo llegaba y no le entendía, y luego le entendía, pero volvía a faltar mucho y ya regresaba otra vez, entonces mejor le dije que ya no quería estudiar por lo mismo de que no, no le entendía a ninguna materia”.	“Igual a veces era por apoyar a mi mamá, en ir a traer a mi hermana a la primaria, o luego porque yo no quería ir”.	“Nunca he podido llevarme así bien con... no me tratan mal ni nada, sino que, no sé cómo que no puedo sostener una plática [...] nunca tuve como que en sí amigos, amigas”.
Yareth	18 años	“Pensaba que la escuela era sólo una pérdida de tiempo, que no me iba a llevar a nada bueno, pero pues ahora ya”.	“Es que antes mi amigo y yo, no sabía nada de matemáticas y nos sentábamos juntos, y así como que; ‘¿Cómo le sumo?’ Y le decías ‘Profa, ¿cómo le sumo?’ ‘Pues cómo es posible que ya ni sumar sepan’, así como que: ‘Ora, si le estamos preguntando bien’, y te decía burros o te decía que no te la... que si no te sabías las tablas, hasta te hacía burla y te hacían burla todos, y así como que... ¡Ay! Me acuerdo que antes, nos ponían un cartel, nos paraban y nos decían: ‘Soy burro y no sé...’ y abajo le tenías que completar a lo que no te sabías hacer”.	“Bueno, para empezar, yo no vivo con mi mamá ni con mi papá, vivo con mi abuela desde chiquito [...]. Yo lo quería era más que nada buscar, que me hicieran caso, que se dieran cuenta ahí, lo que podían lograr y todo eso, pero pues nunca se pudo dar la oportunidad, ahí fue donde decidí empezar a trabajar y todo eso”.	“Él [un amigo] fue el que me terminó de convencer como para que dejara la escuela, fue él que me convenció para que yo hiciera cosas que hasta la fecha me siguen doliendo”.

Sujeto de estudio	Edad	Sobre la escuela	Sobre los profesores	Sobre la familia	Sobre los pares
Carlos	18 años	“Debía once materias que llevaba, eso fue lo que también me perjudicó, ahora sí que reprobé materias muy sencillas, porque o no eran enfocadas a lo que debían o metían muchas cosas que no era”.	“Pensaba yo que eran bipolares, o sea, tenían un comportamiento estricto y rígido en las clases, unos eran divertidos y al salir del aula eran como que otra cosa, eran estrictos, pero eran un poco divertidos, en ese momento lo pensé que eran así, como que bipolares. [...] Me agradaba leer, lo que no me agradaba era como se expresaba la maestra. No le entendía casi nada o hablaba un poco bajo y yo no oía, o un tema lo daba y, como hablaban los compañeros, lo dejaba así”.	“Mis hermanos también reprobaron, el mayor bachillerato y el menor primero de secundaria [...]. Mi padrino murió, no sé, lo sentí como un golpe emocional muy grande, o sea, quería alejarme, no quería estar en compañía de casi nadie también, fue donde entré también en depresión, en su momento de eso cuando se dieron cuenta en la escuela en segundo año muy pocos le tomaron importancia”.	“No quería que me hicieran burla tan siquiera, no lo soportaba [...] y solamente quise dejar de ir a la escuela también, por eso me empecé a escapar más continuamente”.
Abel	18 años	“Que me ha hecho sentir bien, porque si a veces me siento mal o no con ese ánimo que debería, ah, pues vengo aquí o a la escuela que estaba y me siento mejor, porque recibo el apoyo de mis compañeros y maestros y entonces me dan más ánimos para seguir estudiando”.	“El profesor me decía que, entonces, yo tenía que dar la clase si quería siguiéndome portando mal. Entonces, una vez llegué a dar la clase, pero me dijo que estuvo bien, entonces pues sí me sentí bien por eso que me dijo, entonces pues, ya comencé a ponerle más atención a las clases”. “Luego nos pone problemas, primero nos pone ejemplos, después nos pone problemas algo complicados y nos dice, como si tiene esa parte de amistad con nosotros, pero también la parte educativa; entonces nos pone un problema y nos dice; ‘Quien resuelva esto va a ser ingeniero de la NASA.’, luego nos bromea”.	“La dejé porque a mi mamá comenzó a tener problemas económicos, entonces, como soy su hijo mayor, le dije que yo la iba a ayudar”.	“Me dan ánimos en Matemáticas. [...] Me piden que yo les explique o les ayude, entonces pues refuerzo yo un poco”.

Sujeto de estudio	Edad	Sobre la escuela	Sobre los profesores	Sobre la familia	Sobre los pares
Saúl	17 años	“La primaria se podría decir que viví más y mejor la cual me gustó... este, la secundaria pues no, la verdad no, porque pues era como que algo más alto. [...] En ese tiempo era muy rebelde, entonces pues ya me traían sentenciado, entonces la última que hiciera yo me iban a expulsar”.	“Iba en la telesecundaria entonces nos enseñaban por televisión, y entonces teníamos que llegar exactamente para que viéramos desde el principio nuestras clases se podría decir, y pues ahí no es de preguntarle a la maestra bien, porque pues ya pasó y pues teníamos que explicarle más o menos para que nos expliquen a nosotros y por eso casi no, no me gustó”. “Es que de hecho no era una clase, nos daba de todo, porque la maestra estaba con nosotros todo el día, ya nada más la televisión nos daba las clases”.	“Como a los...yo tenía nueve o diez años cuando se separaron. De hecho, se fue para el otro lado. [Y ya después, pues ella conoció otra persona y vive con ella] “sí”.	“Me pelié (<i>sic</i>) con un compañero y pues, le pegué de más; y pues no se aguantó y se fue a acusar y pues me expulsaron”.
Jerónimo	18 años	“La verdad sí me ha gustado mucho estudiar [...]. Cuando entré a la secundaria, pues como que, ya no me empezó a gustar, y pues iba pero ya nada más por diversión”.	“El profe que no nos atendía bien como se debe, salía y luego platicaban en el patio y no sé, pues si luego se iban a otro salón y ahí tardaban y a veces entraban, y platicaban”.	“También tenía unos problemas familiares, mi papá ya no quería que siguiera. Entonces la primera hermana, la mayor, fue la que terminó su secundaria, la otra que sigue ya no, nomás la primaria, la otra también, la otra también, la otra...y hasta que llegue yo”.	“Me molestaban también y ya decían: ‘¿Qué andas haciendo con ella si es mi novia?’ y eso era lo que, como que digo: ‘No pues, ya me la libre, ya’”.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, el trayecto educativo de los jóvenes con rezago, conformado por la estancia, salida y retorno a la escuela, sucede y se configura entorno a las experiencias vividas dentro de la escuela, desde su ingreso a preescolar, pasando por la primaria, hasta la secundaria, que es cuando acontece la salida anticipada. Esta es suscitada por la acumulación de significados previamente construidos que emergen nuevamente durante la juventud, ocasionando una mayor confrontación y entramado cognitivo, afectivo, emocional, familiar y personal, con el cual el ser-joven no puede lidiar, puesto que no lo ha hecho antes.

El ser–joven está pasando por un proceso identitario que resulta determinante en la toma de decisiones y en la suma de voluntades que lo hagan continuar y permanecer en la escuela; sin embargo, esto no es posible debido a las condiciones débiles en las que se apoya el joven estudiante, como la relación con los profesores y las prácticas pedagógicas que lo complejizan aún más. Por ende, decide, con el acuerdo de la madre especialmente, dejar la escuela secundaria.

Después de permanecer fuera de la escuela por un periodo variado es el mismo joven estudiante quien busca la manera de retornar a la escuela. Ahora, con mayor madurez, consciente de su labor como estudiante y sabedor del valor social que le otorga la escuela hacia su camino a la adultez, reconfigura y resignifica el significado que poseía sobre la escuela, el papel de los profesores, la familia, los pares, y sobre todo, de sí mismo.

Referencias

- Aceves, J. (2001). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral*, 7(20), pp. 11-37.
- Alcalá, R. (2007). Lo que me dijo Gadamer. *Gadamer y las Humanidades. Filosofía, Historia, Ciencias Sociales. II*, pp. 189-196. Recuperado de: http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/3526/15_Gadamer_y_las_Humanidades_Vol_II_2007_Alcala_Raul_189_196.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Almorín, T. E. (2000). ¿Qué es hermenéutica? Una aproximación. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* (49), pp. 13-26.
- Alpízar, L. y Bernal, M. (2003). La Construcción Social de las Juventudes. *Última década*, 11(19), 105-123. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362003000200008>. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362003000200008. Consultado el 10 de febrero de 2018.
- Álvarez, . (1994). Evolución del sistema educativo mexicano. En *Sistemas educativos nacionales*, pp. 1-22. México: OEI
- Anzaldúa, R.R. (2008). La perturbación del inconsciente: los dilemas de mirar la otra escena. *Ethos Educativo*, (43), pp. 119-135. Recuperado de: <http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/43/43-119.pdf>
- Arango, L. G. (2006). *Jóvenes en la universidad: género, clase e identidad profesional*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre editores.
- Aron, A. y Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista latinoamericana de psicología*, 3(32), 447-466.
- Ávalos, B. (2004). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Chile: Ministerio de Educación/Colorama.
- Ávila, R. (2002). Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu. *Revista colombiana de sociología*, 7 (1), 9-26.

- Backhoff, E. (27 de enero de 2018). El abandono escolar en Educación Media Superior. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/eduardo-backhoff-escudero/nacion/el-abandono-escolar-en-educacion-media-superior>.
- Baeza, M. 2002. *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción, Chile: Editorial de la Universidad de Concepción.
- Barrios, M.I. y Frías, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82.
- Barrozo, S. (2016). Trayectorias educativas en el FPB: un estudio longitudinal 2009-2014. Tesis de grado. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/8898>
- Baudouin, J.M. (2016). Narrativa: biografía y autobiografías en la investigación en la educación. Metodología de la investigación biográfica en educación. En P. Ducoing (coord.). *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*, pp.405-421. Ciudad de México, México: Afirse/Plaza y Valdes.
- Bautista, R. (1996). Importancia de los estudios en trayectoria escolar en la educación superior. *Planeación y evaluación educativa*, 10, pp. 24-29. Ciudad de México, México: ANUIES.
- Bazán, A., Sánchez, B. A. y Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 701-729. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003312>.
- Berger, C. (2010). Trayectorias de victimización escolar: características y factores de riesgo en adolescentes chilenos. *Universitas Psychologica*, 11(1), pp. 103-118.
- Berger, P. L., Luckmann, T. y Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

- Bernard, M.C. (2016). Cruce metodológico de los relatos de vida y el interaccionismo simbólico en la investigación educativa. En P. Ducoing (coord.). *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*, pp. 393-404. Ciudad de México, México: Afirse/Plaza y Valdes.
- Bernardi, F., y Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 146(1), pp. 3-21.
- Birgin, A. y Pineau, P. (1999). Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente. *Cuadernos de Educación*, 1(2), pp. 46-49.
- Blanco, E. (2014). Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la ciudad de México. *Estudios sociológicos*, XXXII(96), pp. 477-503.
- Blanco, E. (2014a). Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la ciudad de México. *Estudios sociológicos*, XXXII(96), pp. 477-503.
- Blanco, E., (2014). Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida. En Blanco, E., Solís, P., y Robles, H (coords.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, pp. 39-70. Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), pp. 559-578.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), pp. 42-69. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55103205.pdf>.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(1), pp. 119-146. Recuperado de <https://www.forofamilia.org/documentos/FAMILIA%20-%20Familia%20y%20escuela.%20Dos%20mundos%20llamados%20a%20trabajar%20en%20comun..pdf>.

- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En Passeggi, M.C. y Abrahao, M.H. (coord.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II*, pp. 79-109. Porto Alegre, Brasil: Editoria da PUCRS.
- Bolívar, Antonio, Domingo, Juan y Fernández, Manuel. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid, España: La Muralla.
- Boniolo, P. y Najmias C. (2018). Abandono y rezago escolar en Argentina. Una mirada desde las clases sociales. *Tempo social*, 30(3). Recuperado de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702018000300217
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Laia.
- Bracho, T. (1990). Capital cultural: impacto en el rezago educativo. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 20(2), pp. 13-46.
- Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educación*, (29), pp. 31-54.
- Bringas, H., Arenales, F., Sánchez, S., y Benítez, M. (2010). Situación del rezago acumulado en México (2010). En E. Barzana. (coord.), *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*, pp. 117-162. Ciudad de México, México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado de: http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_05.pdf.
- Buenfil, R. N. (2008). LA categoría intermedia. En O. P. Cruz y L. Echeverría (coord). *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso*. Ciudad de México, México: Casa Juan Pablos.
- Calderón, A. M. (2011). Sujetos y subjetividades: una mirada a su configuración en contextos educativos. *Tesis Psicológica* (6), pp. 201-214.
- Camarena, R. M. y Gomez-Villanueva, J. (1986). Aprobación y Reprobación en la UNAM: Una propuesta para su análisis cuantitativo. *Perfiles educativos*, 32(1), pp. 53-9.

- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En Nelia Tello y Alfredo Furlán (coords). *Violencia Escolar: aportes para la comprensión de su complejidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Seminario Universitario Interdisciplinario sobre la Violencia Escolar (SUIVE), pp. 52-81.
- Cardozo, S. (2012). Trayectorias alternativas en la transición educación-trabajo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1). Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art7.pdf>
- Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Pensamiento educativo*, 27, pp. 281-324.
- Castro, G. (2007). Jóvenes: la identidad social y la construcción de la memoria. *Última década*, 15 (26), pp. 11-29.
- Cataño, Gonzalo (2003). Robert K. Merton. *Espacio Abierto*, 12(4), pp. 471-492. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=122/12212401>
- Chacón, M. (2015). Congruencia del pensamiento complejo de Edgar Morín en la metodología de la educación a distancia. *Revista Espiga*, (30), pp. 75-81.
- Chain, R. y Rosales, O. (2000). Estudiantes, exámenes y trayectorias. En CENEVAL, Memoria del Cuarto Foro de Evaluación Educativa, Ciudad de México, México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
- Chain, R., y Jácome, N. (2007). *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad*. Xalapa, México: Universidad Veracruzana.
- Cheyaybar, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Reencuentro*, (50), pp. 100-106. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005013.pdf>.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

- Colegio de México [El colegio de México A.C.]. (26 de agosto de 2014). *Las grietas de la educación en México. Comentarios por Manuel Gil Antón*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=lbd-q8NZHhg>.
- CONEVAL, (2011). Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México en materia de Rezago Educativo 2011. Recuperado de: http://www.coneval.org.mx/Informes/Coordinacion/INFORMES_Y_PUBLICACIONES_PDF/INFORME_DE_EVALUACION_DE_LA_POLITICA_DESARROLLO_SOCIA_2011.pdf. México.
- CONEVAL, (2016). *Índice de rezago social 2015 a nivel nacional, estatal y municipal*. Medición de la pobreza. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice_Rezago_Social_2015.aspx.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, F. Connelley, D. Clandinin y M. Greene (Aut.), pp. 13-59. Barcelona, España: Laertes.
- Cornejo, I. D. y Noboa, A. O. (2014). *Incidencia del ausentismo educativo en el rendimiento escolar*. Tesis de grado. Guayaquil, Ecuador: Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/16527>.
- Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), pp. 11-52. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>. Consultado el 28 de diciembre de 2019.
- Covarrubias, P., Robledo, P. y Magdalena, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su interacción con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), pp. 47-84. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>
- Cruz, O.P. (2015). La perspectiva analítica: Análisis Político de Discurso. En O.P. Cruz Pineda (coord.). *Investigación y teoría. Tensiones y juegos*, pp. 17-28. Madrid: PAPDI/Sequitur.

- Cú, G., Aragón, F., Alonzo, D. y Hernández, L. (2010). Análisis de la trayectoria escolar previa (bachillerato) de los alumnos de nuevo ingreso a la Universidad: año 2002-2008. *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (64). Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10960
- Damián, A. (12 de agosto de 2019). Datos de Coneval ocultan dura realidad: en México hay 90 millones de personas en pobreza y no 52.4 millones. *Aristegui Noticias*. Recuperado de <https://aristeginoticias.com/1208/mexico/datos-de-coneval-ocultan-dura-realidad-en-mexico-hay-90-millones-de-personas-en-pobreza-y-no-52-4-millones-articulo/>.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12 (21), pp. 83-104. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>
- Dayrell, J. (2007). A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28(100), pp. 1105-1128. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>.
- De la Maza, L. M. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y vida*. 46(1-2), pp. 122-138.
- De Sousa, M. (2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *Salud colectiva*, 6(3), pp. 251-261.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), pp. 355-366.
- De Souza, M. C. (2010). Los conceptos estructurales de la investigación cualitativa. *Salud colectiva* 6(3), pp. 251-261.
- Del Castillo, V. (2015). Infancias. Trayectoria educativa integral: de alumno a sujeto de derecho. Recuperado de: <http://www.infancias.com.ar/2015/03/trayectoria-educativa-integral-de.html>

- Díaz, K. M. y Osuna, C. (2017). Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. Un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 39(158), pp. 70-90. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n158/0185-2698-peredu-39-158-00070.pdf>
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, España: Gedisa.
- Dubet, F. Martucceli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Dubet, F. y Zapata, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios sociológicos*, 7(21), pp. 519-545. Recuperado de <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/1088/1088>.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Estrada-Ruiz, M. J. (2015). Las jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 995-1008.
- Fabbri, S. B. y Cuevas, V. (2012). Jóvenes, escuela y constitución subjetiva en tiempos de fluidez. *Razón y Palabra*, (81). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199524700023>.
- Fernández, J. A., Peña, A., y Vera, F. (2006). Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior. *Grafflylia Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*. 3(6), pp. 24-29.
- Filardo, V. (2016). Integralidad en el análisis de trayectorias educativas. *Educação y Realidade*, 41(1), pp. 15-40. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n1/2175-6236-edreal-41-01-00015.pdf>.

- Flores-Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.
- Fogolino, A. M., Falconi, O. y López, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en córdoba. *Cuadernos de educación* (6), pp. 227-243.
- Gadamer, H. (1998 a). *Verdad y método II*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. (1998). *El giro hermenéutico*. Madrid, España: Cátedra.
- Gadamer, H. (1999). *Texto e interpretación*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid
- Gadamer, H.G. (1975). Kant y el giro hermenéutico. En *Los caminos de Heidegger*, pp. 395-403. Barcelona, España: Herder.
- Gall, Olivia. (2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México. *Revista mexicana de sociología*, 66(2), pp. 221-259. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032004000200001&lng=es&tlng=. Consultado el 02 de marzo de 2020.
- Garagalza, Luis (2002). *Introducción a la hermenéutica contemporánea: simbolismo, cultura y sociedad*. Barcelona, España: Anthropos.
- García, M. y García G. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y siempre*. Madrid, España: Narcea y Universidad Nacional de educación a distancia.
- Gil, M. (2014). El principal productor de rezago educativo en México: es su Sistema Educativo. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4eDgaiWV4rE>
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires, Madrid: Amorrortu editores.
- Gómez y González (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas Psychologica* 4(3), pp. 373-383.

- González, Ma. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), pp. 1-15.
- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), pp. 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>.
- Gracia, J. (2017). Autosuperación hermenéutica de la cultura en la interculturalidad. Hacia una lectura intercultural de la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. *Ideas y Valores*, 66(164), pp. 265-280.
- Greco, M. B. (2015). Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea. *Anuario de Investigaciones*, XXII, pp. 153-159. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3691/369147944014>
- Greco, M. B. y Toscano, A. G. (2014). Trayectorias educativas en escuela media: Desafíos contemporáneos de la obligatoriedad. *Cátedra Psicología Educacional II UBA*.
- Grijalva, O. (2012). Las identificaciones y otras fuentes de las identificaciones en los grupos de pares juveniles. En E. Weiss (coord.) *Jóvenes y bachillerato*, pp. 33-62. Ciudad de México, México: ANUIES.
- Grondin J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona, España: Herder Editorial.
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona, España: Herder.
- Grondin, J. (2002). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- Guerra, M. I. y Guerrero, Ma. E. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En E. Weiss (coord.) *Jóvenes y bachillerato*, pp. 33-62. Ciudad de México, México: ANUIES.

- Guerra, Ma. I. (2008). *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico* (Tesis de doctorado). Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, México.
- Guerrero, Ma. E. (2012). El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista mexicana de investigación educativa* 11(29), pp. 483-507.
- Gutiérrez, A. G., Granados, D. E., Landeros, M. G. (2011). Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de psicología de la Universidad Veracruzana. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), pp. 1-30. San Pedro, Costa Rica: Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria.
- Hernán, A. E. y Rópulo, M. (2013). Trayectorias escolares de los alumnos de escuelas secundarias rurales del Departamento Garay (provincia de Santa Fe). *VII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Hernández, H., Flores R., Santoyo, F. y Millán P. (2012). Situación del rezago acumulado en México. En J. Narro, J. Martuscelli y E. Barzana (Coord.). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*, pp. 117-162. Ciudad de México, México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado de: http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_05.pdf
- Hernández, V. A. (2013). Escolarización, trayectoria escolar y condiciones de profesionalización de estudiantes indígenas. *Reencuentro*, (68), pp. 69-77. Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34030524009>
- Hernández, Y. y Galindo, R. (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schütz. *Espacios Públicos*, 10 (20), pp. 228-240.
- Holland, D. y Leander, K. (2004). Ethnographic studies of positioning and subjectivity: An introduction. *Ethos*, 32(2), pp. 127-139.

- Howarth, M. (2005). Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de la Articulación. *Studia Policae*, (05), pp. 38-88.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. pp.183-235. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Huchim, D. y Reyes R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), pp. 1-27. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>.
- IIEG, (2011). Rezago educativo. *Diez problemas de la población de Jalisco: una perspectiva sociodemográfica*, pp. 117-136. Jalisco, México: Dirección de Publicaciones del Gobierno de Jalisco.
- INEA. (15 de marzo de 2015). *Encuesta Intercensal 2015. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática*. Recuperado de: http://www.inec.gob.mx/transparencia/pdf/Encuesta_intercensal2015.pdf.
- INEE (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019.
- INEE. (2017a). *Estrategias de política implementadas para atender el abandono escolar en educación media superior*. Recuperado de: <https://historico.mejoredu.gob.mx/estrategias-de-politica-implementadas-para-atender-el-abandono-escolar-en-educacion-media-superior/>.
- INEE. (2017b). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. Ciudad de México, México: INEE.
- INEGI (1995). Evolución del rezago educativo: una visión de tres décadas. En *Perfil educativo de la población mexicana. 1994*. Aguascalientes, Aguascalientes: talleres gráficos del INEGI.
- INEGI. (2010). Censos de Población y vivienda, 2010. México.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Moratas.

- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En C. Kaplan y S. Llomovatte (coords.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, pp. 77-97. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf>
- Kornblit, A. L. (2004). Historias y relatos de vida: Una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. L. Kornblit (coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*, pp. 15-33. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Kröyer, O. N., Muñoz R., y Ansorena, N. E. (2012). Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela? *Educere*, 16(55), pp. 373-384. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35626140002>
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid, España: Cátedra.
- Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.
- Latapí, P. (1995). El claroscuro de la política educativa neoliberal. Entrevista de Lourdes Quevedo. *Revista Pedagógica*, 10(5), pp. 112-119.
- León, E. A. (2009). El giro hermenéutico de la fenomenológica en Martín Heidegger. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(22), pp. 267-283. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682009000100016>
- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (15), pp. 85-101. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846100003>
- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (15), pp. 85-101. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100003.pdf>.

- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*. (15), pp. 85-101.
- López-Calva, M. (2014). Ser persona y hacerse persona en el cambio de época: desafíos para la formación integral en la escuela y la universidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIV(3), México, pp. 61-81. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27032150004>. Consultado el 26 de diciembre de 2019.
- Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. *Adolescencia y juventud en América Latina*, pp. 41-56.
- Margulis, M. y Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En Margulis, M. (Ed). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, pp. 13-30. Buenos Aires, Argentina: Biblos
- Margulis, M., y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En M. C. Laverde y C. E. Valderrama (Ed.) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, pp. 3-21. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre editores.
- Martin, J. (1997). Jóvenes: desorden cultural y palimpsestos de identidad. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, III(005), pp. 87-96.
- Martín, J. C., Alemán, J., Marchena, R. y Santana, R. (2015). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 246-263. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56743410017>
- Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. Revista digital de Cultura de la OEI, (0), pp. 7-15. Recuperado de: <https://sic.cultura.gob.mx/documentos/1199.pdf>.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile, Chile: LOM. Palabra de la lengua yámana que significa sol.

- Mateos, T. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones pedagógicas*, (19), pp. 285-300. Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/14069/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mateos, T. y Nuñez, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación*, 23(2), pp. 111-128. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/8648>
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseños de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Mena, I., y Valdés, A. M. (2019). Clima social escolar. Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/FormacionDeComunidad/Documentos/Clima-social-escolar.pdf>
- Mena, L., Fernández, M., y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación* (No Extra 1), pp. 119-145. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_05.pdf
- Mendizábal, J. A. y Anzures, B. (1999). La familia y el adolescente. *Revista Médica del Hospital General de México*, S.S., 62(3), pp. 191-197. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/h-gral/hg-1999/hg993g.pdf>
- Mendoza, H. (2011). Los estudios sobre la juventud en México. *Espiral* (Guadalajara), 18 (52), pp. 193-224. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652011000300007&lng=es&tlng=es.
- Mendoza, J. (2017). Conceptualización de las “trayectorias escolares” como vectores. *Revista de Artes y Humanidades*, (6), pp. 59-72.
- Mendoza, J. (2019). El rezago educativo. Un problema de construcción social. *Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (11), pp.44-57.

Mendoza, J. y Cruz, O.P. (2020). Lxs jóvenes en la escuela secundaria. Un estudio desde los significados. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, (9), pp. 210-233.

Mendoza, J. (2019). Trayectoria educativa de jóvenes con rezago educativo. Una mirada desde la subjetividad. En XV Congreso internacional de investigación educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Acapulco, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0502.pdf>

Merleau-Ponty M. (2006). Fenomenología de la percepción. 5ª ed. San Pablo. Martins Fontes.

Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica*, (51), pp. 1-22. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/863>.

Montes, G. (2013). Entender, comprender, interpretar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29228948013>

Montes, N., y Sendón, M. A. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), pp. 381-402.

Moratalla, A. D. (1991). *El arte de no poder tener razón. La hermenéutica dialógica de H. G. Gadamer*. Salamanca, España: Universidad Pontificia de Salamanca.

Mørch, S. (1996). Sobre el desarrollo de la juventud. *Revista JOVENes*, (1), pp. 78-106.

Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), pp. 235-249. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56717074018>

Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Movimiento STEM (2020). ¿Qué es STEMP? Recuperado de: <https://movimientostem.org/>

- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En J.M Muñoz y E. Abalde (coord.), *Metodología educativa I*, pp. 101-116. La Coruña, España: Universidade da Coruña.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009). Construcción del Conocimiento sobre la Etiología del Rezago Educativo y sus Implicaciones para la Orientación de las Políticas Públicas: la Experiencia de México. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 28-45.
- Muñoz, H. y Suárez M. H. (1995). *Perfil educativo de la población mexicana*. Aguascalientes, México: INEGI.
- Neyra, A. (2010). El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias. *Textual*, (55), pp.63-82. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/es/revista/textual-chapingo/articulo/el-bachillerato-mexicano-y-la-politica-educativa-desde-sus-inicios-hasta-la-educacion-basada-en-competencias>.
- Núñez, M. (2005). El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para entender las causas de su propagación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27 (2), pp. 29-70. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545128002.pdf>.
- Ochoa, H. R. (2007). Comprender y explicar. Notas a partir de Schleiermacher. *Universitas Philosophica*, (49), pp. 79-94.
- Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Ortega y Gasset, J. (1970). *Historia como sistema*. Madrid, España: Revista de Occidente.
- Ortega, F. J. (2011). El adolescente sin atributos. La construcción de la identidad en un mundo complejo. En R. Pereira (coord.), *Adolescentes en el siglo XXI: entre impotencia, resiliencia y poder*, pp. 23-50. Madrid, España: Morata.

- Ortega, P., Mínguez, R. y Hernández, M.A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista española de pedagogía*, 68(243), pp. 231-253. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2951039>.
- Ortiz, C. L., Mendoza, F. y Méndez, J. M. (2016). Las miradas detrás de las cifras: el abandono escolar desde la experiencia de los jóvenes y sus profesores tutores. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, XIII(30), pp. 44-51. Recuperado de: <http://remo.ws/remo-30/>
- Ortiz, J. (2003). Gestión universitaria, racionalidad y trayectorias escolares. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (36), pp. 44-55.
- Ortiz, L. (2016). Itinerarios escolares y destinos sociales. El efecto de los juicios pedagógicos en trayectorias estudiantiles en Paraguay. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), pp. 257-273. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1378>.
- Patiño-Garzón, L., y Rojas-Betancur, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y educadores*, 12(1), pp. 93-105.
- Penagos, R. Á. (2002). Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu. *Revista Colombiana de Sociología*, 7(1), pp. 9-26.
- Pensado, M. E. y Ortiz, J. M. (2013). Algunos fundamentos educativos y administrativos para la propuesta de creación de la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento: Gestión Educativa en el Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas. *Revista Ciencia Administrativa*, pp. 1-9. Recuperado de: <https://www.uv.mx/iiesca/files/2014/01/01CA201302.pdf>
- Pérez, C. P. (1996). Las normas en el currículum escolar. *Revista Española de Pedagogía*, pp. 535-556.
- Perrenoud, P. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, España: Morata.
- Perrenoud, P. (2009) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue

- Planella, J. (2005). Pedagogía y Hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de educación*, 36(12), pp. 1-11.
- Popkewitz, T. S. (2018). *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Poy, L. (22 de marzo de 2018). Más de 600 mil jóvenes en México no terminan su bachillerato: Sylvia Ortega. *La Jornada*. Recuperado de: <http://jornada.com.mx/2018/03/22/sociedad/039n3soc>.
- Ramallo, F. y Porta, L. (2017). Narrativas y trayectorias invisibilizadas: La memoria escolar y los estudiantes del Colegio Nacional de Mar del Plata. *Praxis educativa*, 21(1), 35-45. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1531/153151864004/index.html>
- Reguillo, R. (2000). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. En G. M. Carrasco, Gabriel Medina (comp.). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Reguillo, Rossana (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, (23), pp. 103-118. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a07.pdf>
- Reyes Juárez, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), pp. 147-174.
- Rodrigo, L. M. y Sánchez, A. (2015). Determinantes sociales de la trayectoria escolar de los universitarios chilenos. El caso de la Universidad Católica del Norte. *Polis*, 42, pp. 1-32 . Doi: 10.4000/polis.11444
- Rodríguez, A. (1997). El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria: Un modelo ad-hoc para la Universidad Autónoma de Chiapas, el caso de la Escuela de Ingeniería Civil. Doctoral dissertation, Tesis de maestría en educación. Tuxtla Gutiérrez, México: Universidad Autónoma de Chiapas.

- Rodríguez, R. (17 de enero de 2013). *Analfabetismo y rezago educativo*. Artículos: Seminario de Educación Superior, UNAM. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1728>.
- Rojas, I. R. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. *Espacios públicos*, 14(31), pp. 176-189.
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7(4), pp. 97-119.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 11(2), pp. 34-59.
- Rosales, D. (2014). Inquietud, costumbre y Absoluto. *Principio y fin del deseo en Pascal y Agustín de Hipona*. Recuperado de: https://www.academia.edu/11399390/Las_3_Potencias_del_Alma_Memoria_Entendimiento_y_Voluntad
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense De Educación*, 12(1), pp. 81-113. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120081A>
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Computense de Educación*, 12(1), pp. 81-113.
- Rumberger, R. W. (13 de enero de 2001). Why students drop out of school and what can be done. Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention? Congreso llevado a cabo en la Universidad de Harvard, California, Estados Unidos de Norteamérica. Recuperado de: <https://escholarship.org/content/qt58p2c3wp/qt58p2c3wp.pdf>
- Rumberguer, R. W. (2001). Why students drop out of the school and what can we do. En Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about

- Intervention and Prevention. Congreso llevado a cabo en Harvard University. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/267552507_Why_Students_Drop_Out_of_School_and_What_Can_be_Done
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), pp. 153-178
- Saucedo, C. L. (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*, 10(26), pp. 641-668.
- Saur, D. (2006). Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discursos sociales. En M.A. Jiménez (coord.) *Los usos de la teoría en la investigación*. México: SADE/Plaza y Valdés, pp.183-202.
- Saur, D. (s.f). Lo educativo más allá de la escuela. *Experiencia formativa y subjetividad*.
- Schmelkes, S. (2014). El derecho a la educación. En M. N. Orduña (Ed.), *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*, pp. 7-16. Ciudad de México, México: INEE.
- Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, España: Paidós.
- Schütz, A. (1964). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Madrid, España: Amorrortu editores.
- Schütz, Alfred (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- SEMS. (14 de octubre de 2013). Antecedentes. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb
- Solis, P. (2012). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. Trabajo presentado en el V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población. Uruguay.

- Tenti, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. Recuperado de: https://www.ses.unam.mx/cursos2009/materiales/m4/s2/M4_Sesion2_Tenti.pdf
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Congreso llevado en Fundación Santillana, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/TERIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf>
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid, España: Morata.
- Torres, R. M. y Tenti, E. (2000). *Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios*. Ciudad de México: México: Secretaría de Educación Pública/ Dirección General de Relaciones Internacionales.
- Trujillo, B. Ramos, J. Serrano J. (2016). Experiencia escolar y el saber en el bachillerato; las voces de los sujetos. *Sinéctica*, (46), pp. 1-18. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/613>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 23-64. Barcelona, España: Gedisa.
- Vergara, F. J. (2008). Gadamer y la "comprensión efectual": Diálogo y tra-dicción en el horizonte de la Koiné Contemporánea. *Universum (Talca)*, 23(2), pp. 184-200. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762008000200011>
- Villa, A. y Villar, L. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. País Vasco: España: Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- Villa-Lever, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, 14(64), pp. 33-45. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a4.pdf>.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, 34(135), pp. 134-148.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis* (27), pp. 1-11. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/943>

ANEXO1. GUÍA DE ENTREVISTA SOBRE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE JÓVENES CON REZAGO

Esta guía de entrevista semiestructurada consta de cuatro bloques: el primero está orientado a comprender *el significado que el joven tenía de la escuela*, en cuanto a su función en proveer 1) conocimientos, 2) habilidades y 3) actitudes. El segundo bloque, considera el *papel de los profesores en la situación de abandono escolar* que experimentó, y trata de identificar, desde su opinión, las *prácticas docentes*, la forma en que los profesores desarrollaron el proceso de enseñanza, así como la forma en que se realizaban las relaciones entre los actores educativos dentro y fuera del aula. En el tercer bloque, se realizan preguntas que ayudan a conocer el *ambiente escolar previo a la situación de abandono y qué sentido tenía para el joven lo que sucedía en el contexto escolar*. Y, finalmente, el bloque IV tiene como objetivo identificar las *características del estudiante –como joven–* inmerso en un proceso formativo donde las diferentes estructuras sociales influyen en las decisiones que él mismo debe tomar. De igual manera, permite reconocer la imagen que el joven tiene de sí mismo y cómo las instituciones –familia y escuela– contribuyen a la construcción o deconstrucción del sujeto.

Este instrumento será utilizado para la realización de la investigación doctoral que tiene como objetivo identificar las experiencias⁶⁵ de jóvenes de 15 años o más que se encontraban en situación de rezago educativo, dado que no concluyeron el nivel secundaria de manera regular, es decir, algunos de los sujetos estudiaron un, dos o hasta los tres años de secundaria, sin lograr certificarse en el nivel; lo que los mantuvo fuera de la escuela por un periodo hasta que, por medio de un programa estatal, obtuvieron el certificado oficial de secundaria mediante la aplicación de un examen global por parte de la SEP Puebla y, una vez que lo aprobaron, los jóvenes se inscribieron en el nivel medio superior.

⁶⁵ Se propone pensar la experiencia como “eso que me pasa”. No lo que pasa, sino “eso que me pasa” (Larrosa, 2006, p. 88) a partir de las vivencia o acontecimientos externos que tienen lugar en cualquier ámbito —familiar, social o escolar— en el que se desenvuelve el joven. “El mundo de la *experiencia* es el mundo de la vida, es decir, la base de toda acción, así como de toda operación de conocimiento y elaboración científica” (Husserl, 2001, citado por De Souza, 2010, p. 254). Según Heidegger (1988), el concepto de experiencia habla del ser-ahí (tal como existe en el aquí y ahora), del ser-en-el-mundo y de la acción humana. La experiencia narrada viene envuelta por la cultura y recoge las emociones y situaciones anteriores que el joven interioriza a lo largo de la vida (Merleau-Ponty, 2008).

Título de la investigación: La trayectoria educativa de jóvenes con rezago. Una mirada desde la subjetividad.

Objetivo general de la investigación: Interpretar la trayectoria educativa los jóvenes en situación de rezago mediante los significados que construye el “ser-joven” sobre la escuela a partir de sus vivencias y experiencias.

Objetivos específicos

Describir las vivencias y experiencias que influyen en los jóvenes para dejar la escuela.

Develar el significado de la escuela que construye el “ser-joven” en situación de rezago durante su trayectoria educativa.

GUÍA DE ENTREVISTA SOBRE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE JÓVENES CON REZAGO

Agradecemos y valoramos mucho el tiempo otorgado para la realización de la presente entrevista. Recordamos que sus datos personales serán tratados con total confidencialidad, y también en caso de no querer responder alguna pregunta, basta con que así lo manifieste sin el temor de causar algún problema, así como indicar libremente si desea que se detenga la grabación.

DATOS GENERALES DEL ENTREVISTADO

Nombre del entrevistado:

Edad:

Nombre del bachillerato: Semestre:

Turno:

Sexo: F M

CATEGORÍAS

BLOQUE I. SIGNIFICADO DE LA ESCUELA: recupera la idea que los alumnos han ido construyendo sobre la escuela a partir de sus experiencias formativas, vistas como producto de la interiorización (*habitus*) de lo apreciado en las instituciones escolares durante su trayectoria educativa (Bourdieu, 1981)

1. ¿Qué es lo que más recuerdas de tus escuelas?
2. ¿Qué idea tenías de la escuela antes de que la dejaras?
3. ¿Qué pasaba en la escuela antes de que la dejaras?
4. ¿Crees que la escuela ha contribuido en tu vida?

BLOQUE II. PAPEL DE LOS PROFESORES ⁶⁶

⁶⁶ De acuerdo con Nash (1978), quien menciona las características que los estudiantes manifiestan en sus percepciones como deseables en el desempeño del rol docente.

Relación entre alumno-docente: la forma de interacción entre los alumnos y el profesor(a), dentro y fuera del aula. Alude a las cualidades humanas y relacionales que el docente manifiesta en la interacción con los estudiantes.

5. ¿Cómo fue tu relación con tus profesores/as?
6. ¿Cómo se comportaban tus profesores dentro y fuera del salón de clases?

Práctica docente: conocer las estrategias didácticas utilizadas para apoyar la enseñanza de los contenidos, así como las formas en las que acompaña y motiva para alcanzar los logros planteados, y considera la creación de ambientes de aprendizaje.

7. Cuéntame cómo eran las clases, cuáles son las que más recuerdas (atención en los significados)
8. Previo a tu salida de la escuela, ¿recibiste algún tipo de consejo? En caso afirmativo, ¿de quién lo recibiste?
9. ¿En qué consistió ese consejo?

Proceso de enseñanza: trata sobre la forma en la que los contenidos son abordados, por parte del profesor, de manera tal que los alumnos logren obtener conocimientos, habilidades y actitudes que les resulten útiles en su vida cotidiana.

10. Durante el tiempo que estuviste fuera de la escuela, ¿qué recordabas de la escuela con más entusiasmo y que no querías recordar?

BLOQUE III. AMBIENTE ESCOLAR: considera la forma en que se establecen las relaciones de amistad, bajo cierto tipo de organización y normativa, así como la convivencia con diversos grupos de personas con personalidades con diferentes formas de pensamiento y creencias.

11. ¿Cómo era el ambiente (entre los compañeros, los compañeros con el profesor) dentro de la escuela?
12. ¿Y dentro del aula?
13. ¿Cómo se comportaban tus profesores dentro de la escuela?

BLOQUE IV. CARACTERÍSTICAS DE LOS JÓVENES: recupera los significados del estudiante considerándolo como un “sujeto activo y capaz de transformar, deconstruir y construir las explicaciones que existen sobre la persona y sobre el mundo” (Alpízar y Bernal, 2003, p. 106).

Sobre la escuela

14. ¿Cuántas veces has abandonado la escuela?
15. ¿Cuántos años de secundaria estudiaste?
16. ¿Cuántos años tenías cuando dejaste la escuela?
17. ¿Cuánto tiempo dejaste de estudiar?
18. ¿Cómo consideras que era tu desempeño académico durante la secundaria?
19. ¿Por qué dejaste la escuela secundaria?
20. ¿Por qué no terminaste, de manera regular, la escuela secundaria?

Sobre la familia

21. ¿Cuál fue la opinión de tu familia respecto a tu salida (abandono) de la escuela en secundaria?

Sobre sí mismo

22. ¿Cómo tomaste tu salida de la escuela secundaria?
23. ¿Cómo fue tu vida fuera de la escuela?
24. ¿Por qué decidiste regresar a la escuela (al bachillerato) al obtener tu certificado de secundaria?
25. Ahora que regresaste a la escuela (bachillerato), ¿cambió en algo la idea sobre la escuela que tenías antes?
26. En caso afirmativo, ¿qué fue lo que cambió?

ANEXO 2. EJEMPLOS DE LA MATRIZ DE CONCENTRACIÓN

concepción de la escuela (antes)	ESCUELA								interpretación
	Código	comportamiento en la escuela	Código	rendimiento escolar	Código	normatividad	Código	ambiente escolar	
siempre la vi como una buena escuela, la tuve en buen concepto hasta que sucedió todo esto. La tenía en mal concepto. Si sirve la escuela, bastante a pesar de todo.	ESC_CP02	Que era muy latosa; mala conducta	ESC_CE01	no tenía buenas calificaciones; aparte de que yo tenía malas calificaciones y no iba a acreditar el año; tenía 4 materias reprobadas; mi desempeño era muy malo	ESC_RE03	tenía mi carta compromiso		el problema era los alumnos, me hacían muchas cosas y por más que les dije a los profesores nunca hicieron nada	relación comportamiento-relación con pares-rendimiento escolar
		es que estuve en tres escuela	ESC_CE02	no entraba yo a sus clases o de plano me reprobaban				la dejé porque tuve unos problemas con mis compañeros, fue un problema que yo no ocasioné y todos me culparon a mí	
		ahora si sólo iba a echar relajo para distraerme	ESC_CE01					los profesores eran muy amables, había algunos que eran muy gritones o tenían sus consentidos	aceptable

papel de los profesores				
relación alumno-docente	código	práctica docente y proc. de enseñanza	Código	interpretación
los maestros me hacían bullying	PROF_RA01	por lo normal no le entendía nada a los profesores; algunas materias de verdad no les entendía; la clase de matemáticas nunca le entendí la verdad, se me hacía muy pesado, se iba muy rápido entonces no me gustaba esa clase	PROF_PE01	
pudimos encajar; una maestra con la que de plano no me llevé; yo la sentía que no apta para estar en una escuela así. Se alteraba bastante [...] a todos les daba miedo llegar con esa maestra, la verdad. Me decían te habla la "Ángeles", uy me decían: ya caíste, sí literal, para todos era un horror entra ahí.	PROF_RA02	se la pasaban gritando y todo eso	PROF_PE02	
se sentaron conmigo y me dijeron que nadie estaba está en mi contra [...] lo que queremos es que aproveches que tus papás están dando una educación y necesitas calmarte y nosotros te vamos a ayudar en lo que no entiendas.	PROF_RA03			comprensión de los profesores a las características de los jóvenes, quienes piensan que todos están en su contra.

sujeto	caract. juventud								interpretacion
	familia	código	escuela	código	sobre sí mismo	código	pares	código	
BA_PL_SL_F_18_6TV210213	regresé porque ahora sí que estaba mi hermana, ya nos habían puesto en el mismo turno, mis papás me presionaron para que yo hiciera el examen, [...] entonces me llevaron que hiciera que hiciera el examen yo el examen, lo pasé y ya después me vinieron a inscribir aquí. Me sentí a obligada por mi mamá, tienes que regresar y vas a regresar y le vas echar ganas.	JUV_FA01	yo ya no quería ir, no me gustó, no me sentía a gusto	JUV_ES01	me aplaqué un poquito	JUV_SS02	no me llevaba casi con nadie	JUV_PA01	
	tenía problemas en casa, mis papás son divorciados; ya vivo con sus "centenadas" de mi papá, hubo un tiempo en el que no veía yo a mi papá, pasaron meses y yo de plano no lo veía...fue cuando la sacaron de la secundaria); si he andado de aquí para allá (como en las secundarias), vivía unos meses con mi mamá otros meses con mi papá, nos andaban trayendo de aquí para allá. Pues ahí hubo mi cambio, porque era el momento en el que mis papás	JUV_FA01	me dijeron que ellos (los profesores) no estaban en mi contra [...]	JUV_ES03	nunca he sido una persona de problemas; yo nunca me metí en eso de estarles agrediendo	JUV_SS02	siempre están los grupitos y yo me juntaba en uno y había otras chicas pero nunca congeniámos de llevarnos bien; porque es la etapa en la que todas quieren ser las más populares y todo eso, entonces de plano se puede decir que eran las bonitas del salón y en mi grupo eran las feas del salón, entonces había toda esa rivalidad y luego los hombres, se ponían a pelearse por niñas, nunca le vi el caso, la verdad, pero fue problemas de chicas diciendo que una estaba gorda, una estaba flaca, una chaparra, una morena, se empezaban a insultar entre ellas...	JUV_PA02	compromiso, las miradas son distintas, ella refiere ser una persona tranquila, mientras que la institución tiene una opinión distinta, es ahí donde se origina el choque entre jóvenes y los actores educativos que cumplen con la función "reguladora" que tiene la escuela. Muchas de las actitudes que tienen los jóvenes de rebeldía son usadas para llamar la atención de algún miembro principal de la familia, sobretodo en situaciones de separación entre los padres. El tránsito de los jóvenes cuando los padres se separan, a lo referente a que, por determinados periodos o circunstancias, los hijos viven un tiempo con el papá, luego con la mamá, incide en que no encuentren tampoco estabilidad en sus vidas, no es casualidad que los jóvenes que experimentan estas condiciones de vida en la familia, también las reflejen en su trayectoria escolar, yendo de una

ANEXO 3. ENTREVISTAS.

Transcripción y categorización manual

Entrevista #3

E: ¿Cuál es tu nombre completo?

R: Luis S.

E: Luis S. Ok ¿Qué edad tienes?

R: 17 años

E: 17 y en el Bachillerato Raquel Flores González

E: ¿vives por aquí cerca?

R: sí

E: ok. Te queda cerquita el bachillerato

R: sí

E: vas en 6o, ¿verdad?

R: sí

E: ¿turno matutino aquí nada mas o hay dos?

R: no solo hay uno

E: ok. Ok. Bueno pues haber pláticame un poquito ¿Que es lo que más recuerdas de tus escuelas? No solamente de la secundaria, ósea, en general, que es lo que te acuerdas de las, de tus escuelas...

R: De mi primaria pues que, era grande y ahí conocí a buenas personas, bueno mis amigos todavía les sigo hablando pues ya que también van en este bachiller...

E: ah ok...

R: Si en mi secundaria pues fue...si fue más difícil porque primero estude en la Defensores de la Patria, que está en la Diagonal y... pero ya por problemas de salud me tuve que salir y me metí en la que esta acá, creo que se llama José Vasconcelos pero pues ya no termine ahí, así que pues por eso también me metí al programa de Yo sí tengo Secundaria, por una prima por parte de mi primo, por parte de mi tío, ella sí... este programa fue a su escuela, así que ya me comentaron, ósea por motivos de salud ya no podía terminar la secundaria iba a volver a repetir tercer año pero pues ya iba a repetir un año pero pues no, ósea, termine mi secundaria en ese programa y fue más...

E: ¿Oye y cuenta, ósea, en primaria no repetiste ningún año? ¿Terminaste la primaria completa o has reprobado algún otros años...?

R: Reprobé primer año de primaria porque me pegaban en el kínder, mi maestra.

E: Como crees...

R: Si, me pegaban en el kínder y ya...

E: ¿Te pegaban así de nalgadas o?

R: No, ósea, me trataba mal.

E: ¿Cómo crees...??

R: Si y ya, ósea, le comenté a mis papas y pues mis papas tomaron como que, se pusieron en contra la maestra, bueno, más bien la demandaron y todo eso...

E: ¿y tú te acuerdas de eso, ósea, te acuerdas perfecto de ese maltrato, y que bueno me puedes contar un poquito de, en qué consistía todo eso, del maltrato o porque te pegaban...??

Ficha de
identificación

2º secundaria

2era

Asma

Tío fallece

2 escuelas
secundaria

iba a
repetir
3º año

relación
familiar

R: Bueno más bien es que iba, consultas así por yo, de pequeño sufría del asma y necesitaba mi inhalador y todo eso, iba a consultas, así, pero nunca entendí más bien el por qué lo hacía mi maestra, pero ya simplemente como que pasaba y había un momento en el que ya no quería ir a la escuela, y pues mi papa, mis papas notaron esa acción, después me dijeron que, que me pasaba, y pues ya les conté que **mi maestra me pegaba o tomaba como que, ósea, me hacía menos**, de todos los demás...

E: ¿Tu lo creo...tú piensas que era por tu enfermedad, que era por tu enfermedad...??

R: Ahí, supongo, no se me ocurrió otra como que explicación...

E: ¿Y entonces Rep....terminaste la... el kínder y... entraste a otra primaria??

R: Aja, entre a la primaria...

E: ¿Y ahí fue cuando reprobaste primero...??

R: Aja, **porque más bien nunca me enseñaban**, nada más mi maestra, solo como que tomaba esa, ósea, me pegaba y todo eso, así que **también no quería como que asistir a la primaria porque sentía que iba hacer igual**, pero pues ya en.... **primer año, pues me dijeron no pues es que, pues su hijo no sabe ni escribir, ni nada...**

E: Como cortar y ni pegar, entonces sí que...

R: Aja, así que, pues en el kínder yo todavía no la sabía hacer todavía, así que, en la primaria en el primer año, **asistí al psicólogo**, bueno más bien **el psicólogo, me daba como que esas clases, de aprender a leer, a escribir, y todo eso....**

*Espera
→ enseñarte
que hago
el papel de
los doces.*

E: Y ese psicólogo, esta... trabaja en la escuela o era particular...

R: No, **trabajaba en la misma escuela...**

(escuela → acciones remediables)

E: ¿En la primaria...??

*la
escuela*

R: Aja, y ya, ósea, el me enseñó, bueno **más bien ella me enseñó a escribir y a leer y a todo eso, pero** pues fue, como que muy tarde, pues porque, pues en primero no sabía hacer nada, así que **tuve que volver a cursar primero**, pero pues ya sabía, **mía** tenía los conocimientos...para **pues** cursarlo ahora si bien, y ya de ahí me pase todos los años normales, ósea, segundo, igual tercero, todo excelente....

E: Y desde primero yo creo que ya fuiste uno de los más grandes de tus compañeros, ¿no??

R: Aja, sí por la edad...

E: Y tú te has sentido, así algo, extraño o también, o has sentido que tus compañeros, ahí ¿no? pues es más grande que nosotros...

R: No, no de hecho pues, era como **que normal**, te tomaban como que **en ese momento la sensación de...por ser más grande que ellos...**

*→ extra
edad no
es significativa*

E: Ah, ok. Como ejemplo, ¿no? Muy bien...y oye; ¿cuéntame de lo de la, de la escuela, un poquito, ósea, que idea **tenías de la escuela**, antes de que la abandonararas?? entiendo que la dejaste dos veces, no? ósea, bueno la secundaria, estabas inscrito, de ahí saliste por problemas de salud, te fuiste a otra que está aquí cerquita, y ahí fue donde también

saliste...ahí de esa última escuela, la de aquí cerquita; que ideas tenías cuando dejaste la escuela, pues prácticamente por segunda vez?

R: Pues que, pues que prácticamente era como que; me iba a retrasar en mi futuro, ósea con, en esta actualidad que es muy, como que difícil conseguir trabajo, pues ese día, cheque una solicitud, bueno un, como que empleo y hasta para barrendero, te pedían el bachillerato terminado; y también como que me, me afectó mucho, pues por que dije, por problemas de salud no pude y terminar y pues, me va a costar como que mucho, ósea, conseguir hasta un trabajo, porque me voy atrasar, como que, en mis estudios y todo eso, de la primera escuela que me salí, pues si me sentí, mal pues porque tenía buenos amigos, y ósea, iba bien en mi vida iba bien, pero pues ya, hasta que otra vez como que volví a caer en lo del asma, es por eso...

E: Ahorita me cuentas un poquito más de eso, pero en general pues te gusta la escuela o extrañabas la escuela, o te parecía, así como de: Ay, no ya...

R: No, la extrañaba pues como tengo una hermana, pues ella asistía a este bachillerato también y pues veía que, se pasaba con sus amigos y así como de; ¿llegaba y me contaba y ama...yo le preguntaba más bien, y como te fue en la escuela?? Me decía: No pues me fue bien, me la pase con mis amigos e hicimos tal cosa, nos divertimos, eso me hacía como que extrañar más la escuela.

E: ¿Y tú piensas lo mismo ahorita que tu hermana?? Tu qué piensas sobre ahora, pues si me gusta por, porque están mis amigos o porque...

R: Si me gusta pues porque, no sé, me la paso bien acá, pues platicas con tus amigos, pues cosas como que no puedes platicar en tu casa, y pues así, ósea, siento agradable la sensación de estar acá.

E: ¿De venir a la escuela... te gusta venir a la escuela?? ¿Oye y, cómo definirías la escuela?

R: Hm...la describiría como agradable, es como una sensación agradable estar acá.

E: Ok. Y platicame un poquito sobre la relación de tu, con tus profesores en la secundaria, ósea, todo más o menos a los que se refiere a la secundaria. ¿Cómo era la relación con tus profes? Tanto en la primera como en la segunda, ósea, te llevas bien con ellos, se portaban bien o a lo mejor como esta maestra del preescolar, que te pegaba...

R: No, de hecho, si mis profesores de la escuela me caían bien, había un profesor que, si era muy estricto, que se llamaba, bueno le decía profe Jerry..

E: ¿Jerry... Gerardo?

R: ¡Aja, Gerardo! Y era como que el estricto, ósea, llegaba el y todos calladitos...

E: De qué edad, de que materia te daba o...

R: Me daba Historia, recuerdo que era como que muy estricto y luego nos daba, ya dos clases, nos daba igual Geografía, pero no; ósea, tuve también la oportunidad de conocerlo y; era buena onda, ósea si, hacía sus trabajos y todo, pues te felicitaba era como que, lo que le importaba...

E: ¿Y a que te refieres como estricto?? ¿Qué hacía que lo hacía estricto??

R: Más que nada, tal vez era su carácter, como si no hacías la tarea, no te regañaba, tampoco te gritaba, pero si era como que...

sentimientos
salud
sensación de bienestar/variabilidad
nostalgia
acontecimiento

CONF
en escuela

CONF

CONF

CONF

los alumnos buscan el reconocimiento
&
a pesar de estar a la autoridad y
rebelde,
reconocen la figura del docente y buscan el reconocimiento

E: Como firme...

R: Aja, ósea, no te decía de pues, es que es tu calificación y te voy a poner lo que te mereces, ósea, y te hacía como que, pensar y a cumplir tus tareas y todo eso...

E: Ok. Pero si enseñaba...

R: Aja, si, si te enseñaba...

E: Así, como exigía enseñaba o...hay profes que te exige y no enseñan nada

R: No, el cómo te exigía, te enseñaba...

E: ¿Y cómo se comportaban tus profes dentro y fuera del salón, que recuerdas de estos profes??

R: Pues... nunca tuve la oportunidad de platicar de ellos de, mas allá de, como del maestro, nada mas de, les tenía el respeto de maestro y ya ellos el respeto hacia a mí como alumno,

E: ¿Pero tú como veías que eran, por ejemplo, no se ahorita que estuvimos en la sala de maestros, ósea, entre ellos, si normalmente te das cuenta, si se saludan o no se saludan, o luego tu sabes ellos como se llevan bien los profes entre ellos, tú que notabas??

R: Notaba que eran como ya llevan trabajando años, sentía ese respeto, ósea, si se...como un amigo cualquiera, ¿no? Ósea, si se platicaba normal, no se tenían tanto al respeto, así como de, ósea muy formal, ah no pues...buenos días profesor, le cuento...que esto, que esto no, ósea, ya se, ya se hablaban como amigos...

E: Ok. Ósea en general pues se llevaban bien, y cuéntame de tus clases; ¿ósea, cual es la que más recuerdas...??

R: Matemáticas

E: ¿Porque te gustan las matemáticas o no....??

R: Mas bien se me complicaba, pues como yo no curse, ósea, bueno más bien, se me complicaba, porque, ósea, no sentía, no me siento muy afecto a las matemáticas, me gusta más la física, pero las matemáticas no.

E: ¿Pero por qué dices que se te complicaban, desde primaria se te complicaban??

R: No en primaria no, si me gustaban, me gustaban, eran como que fáciles, las divisiones las multiplicaciones, suma y resta de fracción, cosas así, era fácil, pero pues ya como que empezaron a meter, como que...

E: Algebra.

R: Aja, Algebra, y todo eso y se me complico, ahí...

E: ¿En la secundaria??

R: Aja, y eso como que, no se ya desde ahí, te empiezas ya como que, a mentalizar, así como que; Ah no, no me gustan las matemáticas, pero no, mi profesora era, como que, buena onda y me trataba de explicar, pero pues, había veces que si me tenía que explicar como 4 veces por que no entendía nada.

E: Pero si te explicaba, ósea no, no te decía; no esto ya te lo expliqué, ósea, no ya no, te explicaba las veces que tú le dijeras...

reconocer
lo justo

→ distante

cambiante
resol.

recomendación
p/ atender
estrategias
de recuperación

estrategias
docentes

R: Aja, porque más bien pues yo, no me daba pena como que preguntarle, y te dabas cuenta que no eras el único que no había entendido, había más compañeros, los que también no entendían, pero pues también les daba pena preguntar, y no, no los explicaba las veces que sea para entenderlo.

che car
audio

E: En tos la recuerdas porque era difícil, bueno porque se te hizo difícil.

R: Y por el apoyo que tenía de ella, pues era como que, con ella si como que platicaba más y, ósea me decía, no pues échale ganas.

entre más
escausa
la relación
proporciono
mejores resultados
escolares.

E: Era joven o muy agradable...

R: Aja, tenía como treinta y cinco años, y si, ósea se me, se me hacía buena onda, mi maestra, de que me explicaba muy bien.

E: ¿Y la que más te gustaba??

R: ¡Ah! ¿La que más me gustaba? pues era artes

E: Que hacías en artes, pintabas...

R: A... nos enseñaban, bueno más bien, era como que más teórico, nos enseñaban, bueno leíamos en un libro, las técnicas que había, así...pero pues...

E: ¿Cómo historia del Arte??

R: Aja, historia del arte y todo eso, luego teníamos que exponer, así las diversas técnicas que hay, no era como que tanto de práctica, pero pues si me gustaba, siempre me ha gustado el arte.

E: Ok. Eso es bueno... ¿Y tú piensas estudiar algo? ¿Que tenga que ver con eso o....?

R: Si...

E: A, pero me digo un maestro que dibujas muy bien, ¿verdad?? ¿A lo mejor por eso...Ah y CONF donde aprendiste a dibujar??

R: Yo aprendí solo.

E: ¿A poco??

R: Si bueno ahorita, que lo facilita pues mucho en internet, en yo tuve y todo eso, te pones a. bueno yo me ponía a ver así videos y de personas que dibujaban bien y... dije: a pues yo quisiera dibujar así, y pues ya puse, pues te explicaban como lo hacían ellos, ósea que, que formas ponían, las partituras y todo eso, y pues ya lo fui haciendo yo, obviamente al principio no me salía, pero pues yo me sentía como que satisfecho, así como; a si me salió bien y me salía como que todo chueco, yo lo veía con mis ojos y se veía hermoso, no?

cómo
aprender
los jóvenes
de ahora

ver con la
ojos del
alumno
sus trabajos
↓
después
sentimiento
susceptibles

E: ¿Si claro, pero lo fuiste perfeccionando, como, como ves??

R: Aja, me di cuenta porque pues porque siempre guarde mis dibujos, y pues me doy cuenta, hasta en la fecha, bueno ahorita que también entré al bachiller, pues me... tuve la oportunidad de inscribirme el primer dibujo de concurso, y saque el tercer lugar y me puse a ver mis dibujos de hace un buen y si me doy cuenta que, pues que ya mejoré tanto mi técnica como la proporción de los sujetos y todo eso...

E: ¿Si tiene mucho chiste y. quien te... a quien le enseñaste tus dibujos o a quienes les has enseñado tus dibujos, algunos profes, a tus papas??

apoyo
- profesor
- amigos
- familia
ojo en el orden

R: Aja, a mi profesor de artes de solo de acá de diseño gráfico, al profe Carlos es el que también más me ha ayudado, le pido su opinión para algunos dibujos, y así, y también a mis amigos, pues ellos como que me que me alientan, me dicen: ¡A no pues, te quedo muy bien!, igual mi familia me apoya, me dice que dibujo muy bien, de hecho, tuve...están bien la oportunidad de hacer mi primera exposición...

están viendo

E: ¡Ay, qué padre!!!... en ¿dónde?

R: En Galerías...hay una zona donde te dejan exponer como que tus...

E: ¿En Galerías...este...Serdán?

R: ¡Aja, Galerías Serdán!! Hay una zona donde, como te dejan a exponer tus dibujos para que los vendas, o algo así, y pues están viendo, mi tía como trabaja ahí, está viendo, así como de preguntando y pidiendo informes.

E: Ok. ¡Que padre! Oye y este, esa la recuerdas pues te gustaba mucho, ¿no? ¿El arte...y que piensas estudiar??

R: Ah... Artes Plásticas...

trayectoria posterior expectativas

E: ¿Oye y, cuéntame un poquito sobre, previo a tu salida de la escuela, este en cualquiera de las dos secundarias, tu recibiste algún apoyo de alguien, de algún profesor, de alguna persona, ósea, alguien se acercó como darte algún consejo, de alguna forma apoyarte???

apoyo CONF de profes o sea & seleccionar a los más débiles y fortalecer a los poderosos

R: Mas bien, siento que...que fue como de...ahí si siento que fue como que un poco extraño, porque pues el director pues nunca, nunca como tuvo la necesidad de hablarme tampoco la subdirectora, ni nada, y pues mi mama pues llegó, ósea, por cuestiones de su trabajo, pues también llegó, pues llegó rápido, pues como trabaja en el ayuntamiento y un amigo le hizo un favor de llevársela, ósea, pero se la llevó en una patrulla y llegaron y siento que, no sé si fue muy impactante para el director, ahora sí, que llegaron y el director me empezó como a que a decir de: Oye y no necesitas algo o así, pues cosa que nunca, pues nunca había hecho, siento que por el simple hecho de que mi mama llegó en una patrulla como que se asustó, o algo así...

E: ¿Pero por qué llegó tu mama...??

R: Porque fue cuando me empecé a sentir mal,

E: Ah...Ok...

R: Y, ósea, me tuve que salir de primera secundaria, y ya, ósea, me preguntaron...

E: ¿y le hablaron a tu mama...?? ¿Ósea que te dio un ataque de asma, entonces? ¿Usaste el inhalador?

R: No porque nunca lo he necesitado, hasta esa fecha, como que volví a recaer y pues me costaba mucho respirar, porque aprendí a controlar mi respiración y pues ya nunca lo usé como desde los 7 años, ya no lo necesitaba.

E: Pero tu recuerdas que pasó, porque te dio como que ese ataque de asma, pues a lo mejor recuerda algo previo, ósea, no es un examen, estabas nervioso, tenías mucho estrés, ósea, algo que haya sido, que con te lo haya provocado, tus compañeros.

R: No recuerdo bien, estábamos bien, estábamos en receso, estaba con pues mi mejor amigo, y recuerdo que simplemente me empecé a sentir mal del pecho, y ya fue como que me empecé a... bueno yo supongo que me empecé a...

E: A asfixiar...

R: Aja, y ya no recuerdo nada hasta que, pues como que llegó mi mamá y me llevó al...

E: Te desmayaste o perdiste como la...

R: Aja, ósea, no estaba despierto, pero... como que no recuerdo nada, no sé si estaba muy nervioso para recordarlo...

E: No, pues lo mismo que sentías de la desesperación de no poder respirar...

R: Solo tengo como vagos recuerdos de haberme sentido mal y ya que hubiera llegado mi mamá...

E: Ah... y ya fue cuando llegó ella con la policía y ya...

R: Se asustó más de lo que ya estaba...

E: Si por qué ha de haber pensado; me van a culpar a mí, porque ya sabes que... a veces toda la culpa de lo que pasa en las escuelas la tiene el Director, ¿no??...

R: Aja sí, más que nada, como mi hermana, ósea, pues mi hermana siempre va primero a las escuelas que yo asisto, pues por... y pues mi hermana como que termino mal ahí igual con problemas del Director, y pues también por eso no me trate mal con el Director, bueno más bien no porque yo quisiera, sino, porque me toman el hecho de que soy igual que mi hermana, y ya...

*igual que
Marlene
→ relación
de hermanas
mayores (la
fama)*

E: Que, de travieso o que, por que terminaste...

R: No, mi hermana es que, no sé, supongo que, por la pubertad, pues como que terminaba mal, así en sus escuelas y todo eso, y de hecho igual termino mal en esta, y como que cuando entre, fue así como de, a no, ósea igual, una maestra de acá: Ay, es que eres igual que hermana...

E: Oye y este, eso fue haya, y después de que llegó la policía, tu mamá llegó y te llevo al médico y...

R: Aja, me llevo al médico, y pues me pusieron como que oxígeno, y ya, ósea, es que no recuerdo muy bien, por lo que cuenta mi mamá me dice que, si me dormí como, dos horas ahí, pero pues yo no recuerdo que haya sido mucho tiempo, solo recuerdo que: Me recosté y ya, pero no, ósea, fue todo lo contrario... ósea, yo recuerdo una cosa, pero me dicen que fue todo lo contrario, que la escuela sí, que me dio, ósea, como que un ataque fuerte y ya por eso llamaron a mi mamá y todo eso.

E: ¿Pero regresaste??

R: Aja, de nuevo...

E: ¿Ya gracias a Dios, estuviste bien y regresaste a esa prepa, a esa secundaria...??

R: Aja, pero... no fue como que tan rápido, porque pues me detectaron más problemas, y me dijeron que, pues tenía que cuidarme y estar en reposo, porque si no me podía, ósea, por mi genética, hasta me podría dar como que diabetes, y cosas así.

E: Y qué tiempo estuviste entonces fuera de la escuela, ósea, como incapacitado se podría decir...

R: Como dos meses...

E: Como dos meses... y ya cuando regresaste...

R: Bueno ya cuando regrese, pues me sentía mal, ¿no? Pues haberme ido dos meses pues son muchos apuntes como que recuperar...

E: Ok. Si ya regresaste, pues ya en dos meses habían avanzado un montón; Aja claro...

R: Pues ya tuve también la... como que la desgracia de que también mi mejor amigo lo expulsaron, porque cuando no estuve se peleó, así que lo expulsaron... si ya, pues ya no tenía a mi mejor amigo, también me sentía como que en esa parte medio incomodo, y también ahí fue cuando empecé a sentir, como que la distancia de los profesores, porque me decía así, como: ¡Ay, que milagro que nos visitas!! Ósea, fue así como, pues como de: Yo no quise faltar todo ese tiempo...

E: Y eso te hacía sentir mal, ¿no??

R: Aja, de cierta manera hacia sentir mal, porque pues, ósea, no eran tantos como los, mis compañeros mis compañeros si lo entendían, hasta se preocuparon y les dio gusto verme, pero mi profesor fue así como que, no;

E: ¿Pero tus profes qué...?

R: Ósea, como que dijeron....

E: Como de burlas, sentías o...

R: Tal vez ellos no lo hicieron con ese afán, pero pues a mi sí, si me ofendió, esos comentarios como: ¡Ay, no! y Pues también, es como de... me decían: Y ¿si entiendes? o... Ósea, pero lo decían en ese tono así como: o -me voy a tener que regresar a explicártelo todo- o luego ya les pedí igual su ayuda como siempre y me decían: o no, si no ahorita que te explique tu compañera, o así, era como de ay...

E: A ellos ya no te explicaban sino otros, que te explique fulanita, y eso te hacía sentir mal.

R: Sentía como que extraño, decía: Pues que mala onda,

E: Y no les dijiste más eso a tus papas...

R: Aja, les dije a mis papas, ósea, fue cuando ahí también me entró como que, con eso que había pasado dije pues: Sabes qué, pues como ya había perdido primer año, de primaria, y pues también me dijeron: Así como que, yo les dije a mis papas: Saben que: Pues ya no, ya no quiero estudiar! como que ahí, y pues, ósea también les dije, sino ya no quiero estudiar, ósea, era también cuando iba en la secundaria, era también, ya lo estaban viendo normal, que bueno había mucho más casos de chavos que ya no seguían su secundaria, ya no la terminaban, y yo les dije a mis papas: Ya no quiero que, estudiar!

E: Como que viste que los demás hacían eso y...:

R: Aja, Ahorita ya lo veo y si siento que, era una tontería, pues en ese tiempo yo lo veía normal, les decía: No, yo no quiero estudiar ya me voy a meter a trabajar, o cosas así, y pues mi mama si me decía de: No pues estas mal ¿no? Tienes que ir a la escuela, o así, pero pues mi papa como que, pues mi papa también es de esas personas que no, no te, no tuvo la

- me volví a

Prácticas de los profesores que incomoda a los jóvenes estudiantes

relación profesor-alumno poco empática

o influencia de los pares

actitudes pares vs profesores



oportunidad de terminar sus estudios, pues el igual me dijo, pues sabes qué, pues termina tu secundaria mínimo, pero pues yo como que, me metí o me aferre a esa idea, así como de: ¡No ya no quiero estudiar! Y pues ya no tuvieron, ósea, se sintieron mal pero pues también me apoyaron, y pues como tenía un primo que también no, no termino la secundaria, me dijo, Yo lo veía normal y pues me dijo, yo le comente: No pues es que también ya quiero estudiar, y me decía: No pues es lo peor que puedes hacer, dice dejar de estudiar, dice: A pesar de que me veas bien y así, dice, yo me arrepiento de no haber estudiado y pues ya fue como que, dije, pues bueno lo voy a intentar otra vez, y me metí a esta escuela, pero igual eran muchas emociones, porque pues eres el nuevo, igual de cierta manera....

influencia de sus familiares p/ regresar a la escuela

E: ¿En la primera escuela hasta que año estudiaste?

R: Hasta segundo.

E: Ah. Ok. ¿Y ya entonces entraste en esta, en segundo o volviste a empezar? y,

R: Aja, eso fue extraño por que termine segundo ahí allá y me metí acá pero se supone que me tenía que meter a tercero...

E: Aja, o a ¿segundo?... ¿terminaste segundo?

R: No termine segundo bien

E: Todo, ósea, todo...te dieron un certificado parcial de tu....

R: Aja, me dijeron que me lo iban a dar pero pues, por eso mi mama se encargaba de esos papeles, pero me metí acá por que dijeron que me, y si me dieron como que una hoja, y por eso me pude inscribir acá, pero no se que problema tenía nuevo acá, pero me metieron a segundo, ósea, inicie segundo otra vez, y pues fue igual las mismas emociones también por ser el nuevo, y pues dije: Pues ya perdí dos años ahora, como que de, de mi carrera, dije; ya perdí dos años, primero y ahorita igual, pues eso también me desalentó un buen, y ya por eso fue que dije: No ahora si definitivamente ya no, ya no voy a estudiar.

E: A. Ok. Yo pensé que, -Ya no voy a faltar a la escuela-

R: Ósea, no- Aja, ya no quería estudiar, ya no sentía como que, ya no me sentía cómodo, como me sentía en primer año de secundaria o en segundo...

E: ¿Y por que no te sentía cómodo? ósea, con tus amigos, por lo que te decía hace un rato, eras mas grande, o te trataban diferente...

R: Aja, era más grande y aparte, ósea pues, mis amigos ya no están, los de la secundaria ya no están, y pues ahora como que conseguir amigos nuevos, y pues eres el nuevo y todos se te quedan mirando, como de rarito, pues ya todos tenía una amistad, ya se conocían, y pues yo no, y pues, con los profesores no tuve como que el placer de conocerlos aquí, pero pues, ósea, ya ahora el de matemáticas, tal vez por eso no me gustan igual, por que en la secundaria, profe de matemáticas de acá, me decía de: A no me importa que seas el nuevo, me vas a tener que entregar mis trabajos, mis tareas, ósea, y ni siquiera como que me dio tiempo de, pues de pasar los apuntes así, me dijo, entre, todavía recuerdo que entre, creo que un miércoles, me dice: Me das los trabajos el viernes por que ya estoy revisando, y cosas así..

prácticas de matemáticas

entró un mes después porque ya no quería ir a la escuela

ya no quería ir porque cuando regresé -tubo mal trato de los profs, cambiaron sus practicas y ya no estaba su mejor amigo.

E: ¿Pero entonces no entraste con el ciclo escolar?

R: Ah, No.

E: ¿Entraste como a mitad de semestre?

R: Aja, ya habían pasado como tres o cuatro semanas...

E: Empiezan en Agosto...en Agosto empezamos... ¿entonces tú te saliste de la otra escuela?

¿En que mes más o menos?

R: No, es que me inscribí normal, pero bueno, en lo que pensaba seguir estudiando ¿No? Pues ya habían pasado cuatro semanas de que había iniciado el curso, y pues ya fue que me metí acá, ósea, ya como cuatro semanas después, y ya fue que por eso me metí acá para a ver, para intentarlo, pero pues no, ósea, fue así como de...al profesor le valió que fuera el nuevo, así, me dijo: No, quiero tus apuntes el viernes y si, no me importa que seas el nuevo, aquí yo reviso por igual, y si no pues te repruebo o así..

E: y tu ahí... ¿era matemáticas...?

R: Si, y ya de ahí en ingles, en ingles no tuve la oportunidad...ósea, en la primaria, la materia no era como que requerida, todavía y en la primaria yo no tuve ingles, no tuve nada de ingles, y en la secundaria mi maestra se embarazó, mi maestra de ingles, pues tampoco tuve...

ingles

sistema educativo
no cultre interinatos.

E: ¿Y nadie la cubrió o que...? ¿Te dejaron sin clase?

R: Aja, nos dejaban sin clase, y ya en esta secundaria pues igual era, el ingles era nuevo para mi, y pues también no, nunca preocuparon, por enseñarme, ósea, fueron varias cosas que también..

E: Pero tu les dijiste así, algo...

R: Aja, Yo si les decía, yo le comente igual a mi profesor de ingles, le dije; Oiga pues yo... igual lo mismo de la primaria no tuve ingles, y en mi secundaria, mi profesora se embarazó, así que pues no tuve, y pero pues, como que, no me hizo un gesto grosero, pero siento que nada mas me dijo, a pues ahí que ver eso, pero ella seguía en su rollo normal, ósea, seguía dando su clase normal y no se detenía, si le preguntaba algo, me decía: Ah, ahorita! ósea, como que me decía: Ahorita, y seguía dando su clase normal, ósea, solo estuve una semana acá, pero fue...

E: Ósea, con una semana ya fue suficiente...

R: Si con una semana, tuve suficiente..

E: Así... ¡No gracias!

R: Y ya por eso decidí, dejar la escuela, dejar mi secundaria..

E: Otra vez...

R: Otra vez..

E: Y que te dijeron tus papas ahí, o volviste a decirles, así como que...

R: No, ósea, mis papas se quedaron, así como de, le contaba todo lo que me paso, y decían que tampoco estaba bien, y me dijeron voy a ir a platicar a la escuela, y pues ya fue cuando yo ya les dije: No, pues sabes que ya no ,vayas a platicar, ya no quiero estudiar, y pues lía por eso me, como que ya lo aceptaron, de cierta manera, me dijeron pues, pues si

no, te tenemos que apoyar. Y ya me salí de esta secundaria, fui por mis papeles y ya me retire.

E: ¿Y que hiciste ese tiempo? ¿A qué te dedicabas?

R: Estuve cuatro meses, en, pues más que nada, apoyaba como que mi abuelita, pues ósea, vivimos con mi abuelita, nos renta un departamento que ella tiene..

E: A. Ok.

R: Pero pues también la vamos a ver, y pues la sigo, como que la ayudaba a su que hacer, le barría, o cosas así, le ayudaba a la comida, y por un tiempo estuve trabajando.

E: ¿En qué trabajabas?

R: En una ferretería.

E: ¿Y qué hacías en la ferretería? Despachabas...

R: Aja, despachaba y acomodaba las cosas, pues escribía lo que vendían para alimentar, y todo eso.

E: ¿Y cómo conseguiste ese trabajo?

R: Pues era por mi mejor amigo, por que también trabaja ahí...

E: El que sacaron por...

R: Aja, el que trabaja ahí...y ósea, nos volvimos igual a ver y trabaje con el y todo eso...

E: Y el estaba trabajando ahí entonces, también de que salió expulsado de la secundaria.

R: Pero el sí como que se volvió a meter a otra escuela, y yo no, pues...

E: Bueno si pero...

R: Aja, si pero ya no... Y ya pues trabajamos juntos, y ya, ósea en eso trabaje cuatro meses, igual hacia lo mismo, le ayudaba a mi abuelita, me iba a trabajar, y ya regresaba a mis casa...

E: ¿De qué hora a que hora trabajabas?

R: Era de... ya no me acuerdo si era de 3 a 6 o de 2 a 6, por ahí más o menos...

E: Por ratos...

R: Aja, es que también no, mis papas no quería que, que regresara tan tarde, pero pues si ya, de hecho como que trabaje un tiempo a escondidas de mis papas, pero ya les dije, un mes trabaje a escondidas de ellos, y ya fue que les dije: Pues es que estoy trabajando, porque pues también empezaban a sospechar de dónde sacaba dinero, y pues mis papas temían que robara, y mama decía, no pues es que, no sé si me robas a mi o...

E: o ¿A quien?

R: Si y yo me quede así, ya le dije la lleve a mi trabajo por qué pues también, le dije;

No mi pues aquí trabajo, ósea, estoy trabajando y me dijeron; A bueno! dice, pues temían como que, andará por malos pasos, y ya pues le tuve que decir que trabajaba, y ya, ósea, lo aceptaron bien, aja, ósea, lo aceptaron y me apoyaron, ya hasta me decía así: Oye no quieres comer antes de que vayas al trabajo!

E: Te llevo tu lunch, te pongo tu lunch. Oye y después, bueno ahí ya estabas trabajando y te enteraste del programa.

apoyo de los
papas

R: Aja, por mi tío, aja, mi tío iba como que a vernos y él me dijo: Oye es que mi hija Frida me comento que hay un programa ahorita en su escuela de Yo si tengo Secundaria, dice; por lo que me ha comentado lo terminas en un examen en línea, y yo hasta ni siquiera lo quería hacer, me dijeron: -Solo vas a tener que ir, que una hora a contestarlo y ya- Pero yo no quería ni eso, no ósea, no quería nada que ver con la escuela, pero pues ya, me dijeron dé pues es un examen, solo vas lo haces y esperas a que den tu certificado, pues ya de cierta manera me convencieron, y ya lo fui hacer en una escuela que esta por Angelopolis por La Estrella, en ese bachillerato lo fui hacer, y ya me dijo mi primo, no, solo tienes que hacer el examen...

E: En el COBAEP...

R: Aja creo que sí, dice: Solo tienes que hacer el examen, y dice y ya, esperas dice y te dan una hoja con la que te puedes inscribir a un bachillerato con esta hoja y ya, y yo me que así como que, está bien; de cierta manera fui hacer el examen y, y me sentía bien, porque pues ya había obtenido mi secundaria, y ya, pues...ósea, al principio no quería, pero también igual ya...

E: ¿Quien te convenció?

R: Mi tío, es que mi tío fue así como de, en un tiempo salí mucho con él, y me enseñaba así como, que...donde él vivió, pues como hermano de papa, y él me enseñó las cosas que hacían como que a mi edad, y pues si me enseñaba, me enseñó donde vivían y así pues, si se veía como que pues malandrín el lugar, y ya pues, mi tío me hizo entender de cierta forma, y también siento que tuvo que ver aquí muchos mis tíos, porque mis tíos, pues mi mama tiene igual Diabetes y así, y por parte de la familia de mi mama, es como que, neos se puede morir de un paro o así, es propensa eso y pues ya se puede morir en cualquier momento, y pues mis tías ahí como que tuvieron mucho que ver ahí, dice: hijo yo no te voy a ver, dice, si hay tiempo te recibiré aquí en mi casa, pero pues, y si en algún momento vas a tener que o irte a trabajar, porque yo no te voy a pagar tus estudios, así como que, así como me lo dijeron, dice yo no te voy a poder pagar tu estudio, dice a tus primos si porque son mis hijos, así me lo dieron entender, no? Como que, yo no iba a contar con su apoyo, y pues ya fue que me decidí terminar mi Secundaria.

E: Mejor aseguro...mejor si hago el examen...

R: Aja y pues ya cuando tuve como que el papel en mis manos de...

E: Ya te dieron el certificado...

R: ¡Aja!

E: ¿Y luego que paso? Ósea, ahí ¿Como decidiste regresar? O ¿Como te decidiste reinscribirte?

R: Por la misma platica de mis tios fue asi como de, pues ya me di cuenta que no me van apoyar si llega a pasar algo, y ya fue que me decidí. Mi mama me dijo: Te meto a una prepa abierta para que no te haga tan pesado, y yo dije no pues, lo voy a intentar en el bachiller de mi hermana, ósea a este, y ya fue asi como que me meti otra vez, y al principio igual me sentí super incomodo.

influencia
de la
familia

E: Pero aquí si entraste desde primero...

R: Aja, pero lo que mas me motivaba fue que recupere el año que perdi en primero, ósea me dijeron..

motivación
intrínseca
para continuar
los estudios

E: En primero...El año que perdiste en secundaria?

R: No, de primaria. Aja, porque reprobé un año y siempre entraba como que, era el mayor, y ahora no, ya entre conforme a mi edad, conforme se debía, y pues también me sentí bien con esa, fue así como que...Ah pues si!

E: -Ya no soy el más grande

R: Aja, no soy el más grande, no me tengo que preocupar por andar diciendo, así como que...No pues es que reprobé un año por eso estoy acá.

E: Ah. Ok.

R: Ósea fue, ósea fue una experiencia agradable, sentir que, pues ya iba conforme a mi edad que ya no perdí ningún año más y ya por eso me volví a meter acá y me metí acá.

tema de
la
extra edad
a nivel
personal,
al grupo
no le
interesaba
tanto.

E: ¿Y aquí como vas? ¿Como te sientes?

R: Pues igual bien, surgieron muchos problemas familiares igual, el primero pues, mi...ósea mi abuelita se enfermaba porque pues mi tía tenía una enfermedad de los pulmones y pues veía, mi abuelita al ver a mi tía se sentía mal, pero pues como mi abuelita vive con nosotros, pues los que la cuidábamos éramos nosotros, mi mama y mi papa se tenían que ir a trabajar, así que, los que los veíamos éramos yo y mi hermana, y pues eso fue como que, más mi hermana y yo faltábamos aquí seguido a la escuela, pero por problemas de, familiares...

faltas x
cuidar a la
abuelita
relación
fuerza
preocupación
suya

E: Pues por cuidar a tu abuelita...

R: Aja, y ya también mi tío vivía con nosotros, y mi tío pues tenía una enfermedad en el pie, tenía un hoyo, y pues su pie tenía como que una bola acá, y su pie estaba como que doblado y pues también lo veíamos, lo teníamos que cuidar, porque pues tanto mi abuelita como tío igual que mi mama son Diabéticos y los teníamos que cuidar.

CONF
¿sabes por qué
faltan los
alumnos?

E: Y quien te decía eso, tu mama o tu papa que... o ¿Quien les pedía que se quedaran a cuidarlos?

R: Pues es que simplemente no, no lo pedían, ósea, ya sabíamos que nosotros teníamos que ayudarlos de cierta manera, así que por eso...ósea, si veníamos la escuela pero no tan seguido como se debía, faltábamos mucho...

E: Te atrasaste igual...

R: Aja, me atrase igual, pero pues simplemente, me... pues mis amigos ahí también tuvieron mucho que ver, me apoyaban, así como de...no pues te pasamos los apuntes o así, y ya pues, ósea los pasaba, no obviamente no como los entregaba a destiempo pues también las calificaciones bajaron, pero pues si igual me iba por ellas, pero pues igual de cierta manera los pasaba pues ya, ósea ya no pensé tanto en mi persona sino en mis papas, así como que, no pues mis papas están yeno a trabajar y pues como ya había trabajado sabía que era pesado, como que...ahí que irse a trabajar...

E: Ganarse el dinero...

CONF
re-figuran y
valoran
el trabajo
de los
padres p/
ellos voyan
a la
escuela no
de enoche
el papel
papas que
lo apoyan
porque concierne
de la situación
x la que está
pasando, da a la
escuela no
de enoche

R: Aja, de cierta manera los entendí igual, y yo dije; no pues, mis papas se están esforzando mucho como para que yo les diga: Sabes qué, pues es que voy mal en la escuela y pues ya no voy a poder cuidar a mi abuelita ¿No? Pues no les podía decir eso. Igual en segundo, pues mi tía que estaba mal, igual mi tío, tanto los dos fallecieron, bueno primero falleció mi tía, pues igual fue lo mismo, mi abuelita recayó, la tuvimos que ver, igual me sentí mal. Y ahorita en tercero igual mi tío el que...

E: ¿El del pie?

R: Aja, pues ya falleció finalmente, bueno eso si me duele

E: Te afecto... ¿te afecto en las calificaciones?

R: Aja, de cierta manera.

E: Pero si has recibido apoyo me imagino, porque pues ya casi vas a terminar, ya estas a meses...

R: Si

E: ¿Como ha sido ese apoyo?

R: El apoyo de todos mis familiares, todos nos sentimos igual, mi hermana igual, se sintió igual que yo y pues igual mi mama, y mi abuelita ya no cayo tanto a recaer, pero pues todos nos sentimos como que mal, pues creíamos que ya lo habíamos...

E: Superado...

R: Aja, y pues te das cuenta que no, mi tío igual, porque lo empezaron a Dializar, bueno y pues era como que, sufríamos con pagos de las bolsas de la Diálisis, ósea igual pensaba lo mismo, salirme de esta escuela y empezar a trabajar, para pues poder ayudarlo, pero pues no, ósea, ya cuando mi abuelita tuvo que ir a México arreglar unos papeles de un terreno que tiene haya y se lo llevo a mi tío, pero pues mi... ósea mi tío igual se durmió, bueno pero pues su... ellos pensaron que se había dormido pero pues no, falleció en el coche y se vinieron a dar cuenta hasta acá...

E: ¿Como crees?

R: Y pues ya fue, ósea yo... mi mama en el transcurso de un año pues igual puso su papelería y la atendíamos mi hermana y yo. Y yo estaba en la papelería con mi primo y fue así como que, llegaron y nos hicieron señas que abriéramos ósea el zaguán de la cochera para que metieran el coche y ya mi papa nada más me ve, pues mi papa llevo a mi abuelita a México y ya me dice así como que: Oye ven ¿No? Y pues ya cuando veo a mi tío que lo tratan de bajar, yo dije: ¿Qué? ¿Se siente mal o algo así? Pero pues mi papa me vio, que me hace así... ósea, ya murió... me sentí muy mal con eso.

→ pérdida de familia
acercamiento / muerte
de familia
ves.

E: Si claro, pero bueno también tomate el tiempo que sea necesario, ósea, el duelo pues es el duelo, ósea no... no tiene un tiempo específico ni es nada más es un mes, dos meses, no ósea, cada uno tiene un tiempo para sanar esas heridas, entonces tampoco es malo, así como tú dices; pensé que lo había superado, pero no, ósea que eso es bueno, que reconozcas y entonces como me he puesto, todavía estoy viviendo este y este duelo, y lo seguirás viviendo hasta que ya después tu mismo veas que pues si ya, ya paso ahora ya lo extraño por supuesto y todo pero a lo mejor ya, ya ese sentimiento ya paso pero pues es normal, finalmente somos personas y cuando perdemos a alguien que nos duele, es normal sentirnos así ¿no? Pero bueno, lo bueno es que seguiste adelante en la escuela, ósea que ya no decidiste dejarla porque sino ya...

R: Si más que nada por mi tío me lo pidió, fue antes de fallecer, bueno pues tuvimos una plática normal, nos quedamos solos él y yo, y pues empezamos a recordar, así como de, mi tío me empezó a decir: Sabes por qué hice esto? Y pues, me empezó como que a contar, que él me regalo, ósea, también me gusta todo que tenga que ver con artes y pues me gustaba la música, me gustaba tocar la flauta y la guitarra, y él fue el que me regalo mi primera guitarra, me dijo, no pues... ¿Sabes porque te la di? No, pues no... me dice: No pues porque creo en tu futuro, creo en ti, fue... siento...

E: Fue bonito... ¡Que bueno! ¿Y sabes tocar la guitarra entonces o estas aprendiendo?

R: No, ya la se tocar.

E: ¡Que padre! ¡Muy bien! Eso es muy bueno. ¿Oye y cuantos años tenías cuando dejaste la escuela? Cuando te metiste a trabajar en la ferretería.

R: Creo que tenía 13 años.

E: 13?

R: 13 o 14

E: ¿Y qué tiempo dejaste de estudiar? Que recuerdes.

R: Medio año, 6 meses.

E: No mucho

R: Aja, no mucho

E: ¿Y cómo consideras que era tu desempeño académico durante la secundaria? ósea, como estudiante ¿Cómo te consideras?

R: Normal, ósea, no era tan malo, ósea, no sacaba 6 o 5 pero tampoco 9's y 10's, así como que me mantenía en 8's y 9's, me sentía normal, no tan, no tan inteligente que sacaba puros 10's, me consideraba normal.

13 años dejó
la escuela.
6 meses
fuera de
la escuela

AE
normal

E: Y que, el tiempo que estuviste fuera de la escuela ¿Que recordabas con más entusiasmo? o también como ¿Que no querías recordarlo? ósea, las dos partes, así como que añorabas, que extrañabas y la otra era como: No, ósea de esto ya no me quiero acordar.

R: Pues, ósea, ¿Que extraña de la secundaria?

E: Cuando estuviste trabajando, ósea, en el tiempo que estuviste trabajando, ya decidiste no estudiar, ni aquí ni haya. ¿Que pensabas en ese tiempo?

R: Pues extrañaba como que mi novia, ósea pues, mis amigos no pues porque trabajaba con mi amigo, pero pues extrañaba esa sensación de, pues de pararte y... ir a la escuela, ósea, no pensaba en otra cosa, el simplemente ir y ya ósea, te de dabas cuenta que ya era algo como muy, muy fácil, de cierta manera pues solo, te sentabas, estabas con las personas que te agradaban, todos tus amigos y, había días buenos, ósea, hacías la tarea y te pasabas a calificar normal, pues a veces los profesores te felicitaban, y te sentías bien, ósea, extrañaba esa tranquilidad, porque pues en la secundaria es donde empezaron todos los problemas, extrañaba esa sensación de sentirme tranquilo, de no preocuparme por nada y, solo irme a la escuela.

E: Como que ese era tu papel ¿no? Y lo que no quisieras así, como que no; Esto no quiero como que ni recordarlo jamás.

Problemas
familiares
afectan el
comportamiento
escolar.

R: Fue todos los problemas, que me vinieron afectar en la escuela.

E: Pero lo familiares, te saludan, lo que paso con tu tío.

R: Aja, pues eso como que me perjudicaba igual en la escuela, y pues de cierta manera, igual empecé actuar como que mal con mis amigos y así...

E: ¿Como mal? Como no se...

R: Aja, empezaba como que...me hacían algo, ósea me decían algo normal y yo lo tomaba como de: -Oye, sabes que ahorita no me hables- Ósea, como que los trataba de alejar y pues no, no me gusta la sensación de estar solo, pero solo que un tiempo llegue a estar solo y ya.

E: Ok. Oye y este, porque...ya me contestaste esto...Ah, ya...Ahora que regresaste a la escuela este ¿Cambio en algo la idea sobre la escuela, que tenías? O sobre tu estudios yo creo mas como, cambio en algo tu idea sobre él, sobre para qué sirve la escuela o como tu decías como esta parte de, del trabajo no, pues del que ya tengo que estudiar? ósea de lo que antes viviste, me acuerdo mucho no cuando comentaste, haber ya no quise estudiar le dije ya mejor me salgo me pongo a trabajar no, este y tus papas respetaron esa decisión y también por lo que veías que los demás compañeros se salían y trabajaban, de ese momento saliste todo lo que has pasado este regresas a la escuela, ósea en este momento cuando tu regresaste que crees que haya cambiado sobre todo la idea que tenías antes de, -pues mejor me salgo y me pongo a trabajar.

R: Pues que ya no, es una decisión que pueda tomar a la ligera ya, no sé, ya como, que a mi edad ya todo lo que hagas y pienses tiene consecuencias, ósea la escuela ya para mi cambio, ósea, por ejemplo: Pues con los concursos y todo eso, premiaciones que he tenido los logros que he tenido, pues han sido aquí también en la escuela ahora sí que por eso siento que, ósea, cambio toda mi perspectiva que tenía de la secundaria y el bachiller ha sido como que, la mejor etapa de mi vida he conocido buenos amigos a buenos maestros que me ayudan también y, pues ósea, si he tenido uno que otro problema también en esta escuela pero pues, siento que ya no es como que, como el niño de la secundaria que se podía sentar y pues a llorar no y cosas así, ósea, no digo que este mal no pero pues ósea ya...ya la pienso dos veces, pues siento... que no se siento, que no se, que el bachillerato si me vino a cambiar como que todo, me siento cómodo aquí y pues ya todos los problemas se solucionaron en mi casa, así que siento que ya estoy tranquilo y me siento tranquilo ya.

Trayectoria
posterior

E: Aja, eso es importante. Igual como creo, bueno por lo que me habías contado que a lo mejor ya ahora tratas de solucionar los problemas de otra manera ¿no? Ósea, no a lo mejor como en el sentido, de que, en la secundaria pasada y entonces, el profe ,no, de mate lo que referías de la maestra de Ingles, entonces fue como para mi una, una parte en la que tú dices -no ya no quiero venir- ósea, -ya no quiero saber nada- y a lo mejor ahora que creo que ves ahora de manera diferente eso a lo mejor dices tengo un problema con el de matemáticas pero creo que la solución no es la salida ¿no? si no, como que siento que ha cambiado eso poco, que tú puedas ya resolver de otra manera esos conflictos.

R: Aja, más que nada ya te das cuenta que dialogando pues ya, ósea, solucionar las cosas, por ejemplo: Igual tuve un problema aquí en la escuela y pues.

E: ¿Pero qué problema tuviste?

R: Me iban a dar de baja porque...

E: Tu, ósea...

Madurez
en su
decisiones

reconoció
sus
motivaciones

en las
decisiones
vulnerables.

buscar sus
talentos y
capacidades
más que sus
debilidades

Madurez
en su
decisiones

R: No, ósea, no aquí el director me iba a dar de baja porque según debía una materia bueno, yo digo, según porque no recuerdo haberla debido por tantos problemas que tuve pues también no sabía que materias debía o si yo recuerdo haber pagado todas mis materias ósea igual pagarlas y presentarlas pero pues... debo un según debo una materia desde primer año, y es algebra y pues a mí **las matemáticas no se, ya no se me dan como en la primaria y** ósea a parte de que no curse tercero pues me perdí de muchas cosas que me enseñaron ósea como de operaciones algebraicas o cosas así y pues ya hasta aquí vine como que me dijeron ya esta edad ahorita en tercero **ya que voy a salir no pues sabe que te vamos a dar de baja** pues porque debes una materia y yo me quede así no pues no me dijeron eso no solo traspasaban entonces mis papeles y ya ósea mi materia la debo desde primero y no me dijeron nada ni en segundo y ya me lo vienen a decir ahorita en tercer año ósea ese era como que mi coraje como de pues tanto me esforcé y tantos problemas he pasado como para que...

→ reflejan mayor

E: Para que ahorita me salgan con eso

R: y pues no, ósea le dimos solución y **ahorita es el examen que justo acabo de terminar de** algebra.

E: y como lo sentiste, ósea te fue bien o que

R: complicado

E: Ah, si

R: si, si lo sentí complicado ósea si me dejaron la profa. mi profesora la encargada de la materia me dejo trabajos para que me pudiera también calificar con eso, pero siento que no se, siento que le dimos solución en vez de ya solo igual ósea yo le quise dar solución, porque les dije profe pues como podemos ver esto para arreglarlo, pues porque también, ósea, ese era mi coraje tantas cosas que pase para que me dieran de baja y ya le dije- no pues hay que ver la solución- igual vinieron mis papas y ya le dijeron, lo mismo al director y ya igual le comentaron por parte de la SEP o algo así hicieran el... ósea ...que podría hacer el examen pagarlo y pues así.

E: Recuperarlo

R: Aja, recuperarlo para que no me dieran de baja y, pues, ya me faltan cuatro meses pero para terminar cuatro o cinco.

E: No, menos pues terminas en mayo, marzo, abril, mayo; Tres meses más o menos, ósea, todo marzo, abril, pero abril tenemos vacaciones, entonces; es este mes y medio te faltan como tres meses.

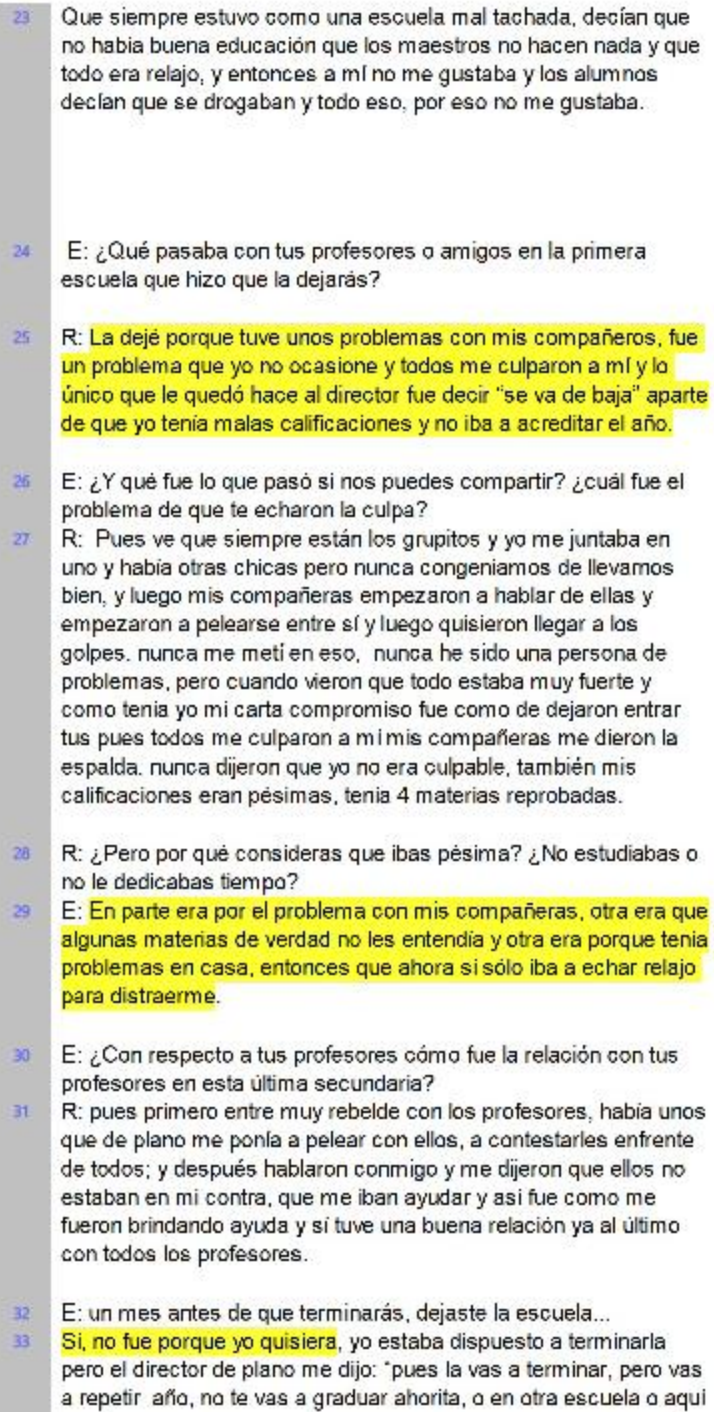
R: Ese era como que mi... mi coraje...

E: [Consejo]...

Transcripción y categorización mediante MAXQDA 2018

	1	Entrevista #1 Trayectoria escolar de jóvenes con rezago educativo.
	2	Sujeto:
	3	¿Cuál es tu nombre?
	4	R: Marlene 18 años 6 semestre
	5	Bachillerato Bas Chumacero Turno vespertino
	6	E: ¿Qué es lo que más recuerdas de tus escuelas?
..Comportamiento en la e {	7	R: Que era muy latosa, en serio, no tenía buenas calificaciones y por lo normal no le entendía nada a los profesores.
..Rendimiento escolar {	8	E: ¿Qué es lo que más recuerdas de tus amigos, de tus maestros
..Práctica docente y procesos {	9	no me llevaba casi con nadie Y muy pocos. Fueron los que me dieron ayuda para ir avanzando
..Pares {	10	E: en general O solamente en la secundaria
..Comportamiento en la escu {	11	solamente en la secundaria Es que estuve en tres secundarias
	12	E: En qué año dejaste la secundaria
	13	R: en tercer año, me faltaba un mes para graduarme, era la tercera escuela
	14	E: ¿por qué pasaste por tres secundarias?
..Ambiente escolar {	15	en la primera porque los maestros me hacían bullying y los maestros por más que les dije no hicieron nada, entonces llegó el punto en que dije yo ya no quiero venir. y mis papas como vieron que los maestros no hacían nada, decidieron cambiarle de escuela y ya de ahí me pasaron a otra, y en esa me dieron de baja por mala conducta, y entonces me metieron a otra escuela, igual no me gustó, no me sentía a gusto y me volvieron a dar mi baja y me regresé a la primera que estaba pero en diferente turno, y ya fue como me apliqué un poquito y pude convivir un poquito más
..Relación alumno-profesor {		
..Escuela {		
..Normatividad {		
..Escuela {		
..Ambiente escolar {		
..Comportamiento en la e {		
..Sobre sí mismo {		
	16	E: de la tercera escuela qué era lo que no te gustaba
..Relación familia-escuela {	17	Regresé porque ahora sí que estaba mi hermana. ya nos habían puesto en el mismo turno, conocí a personas que nos ayudaron, maestros que igual me ayudaron pero otros que de plano nunca pudimos encajar, no entraba yo a sus clases o de plano me reprobaban, se la pasaban gritando y todo eso.
..Relación alumno-prof {		
..Comportamiento en la {		
..Práctica docente y procesos {		
..Conceptualización de la {	18	E: ¿Qué idea tenías de la escuela antes de que la dejarás?
..Ambiente escolar {	19	R: Siempre la vi como una buena escuela, el problema eran los alumnos, me hacían muchas cosas y por más que les dije a los profesores nunca hicieron nada, eso fueron algunos porque otros si llamaban la atención, pero unos de plano no hacían nada, pero en general siempre la tuve un buen concepto hasta que sucedió todo esto.
..Relación alumno-profesor {		
..Conceptualización de la esc {		
	20	E: ¿En general a las 3 escuelas las tuviste un buen concepto?
..Conceptualización de la esc {	21	R: no la segunda no, la verdad nunca la tuve buen concepto, metieron ahí porque no tenían otra opción.
	22	E: ¿Y qué era lo que no te gustaba de esta segunda?

1/16



...Ambiente escolar ...Escuela		pero en la tarde entonces a mí eso no me pareció buena opción y fue por lo mismo que la dejé. Si, ya era que arreglaba papeles y la graduación, pero me dijeron sabes que aquí están sus papeles, puedes buscar otra escuela. Y pues querían disfrazarla le dijeron a mi mamá q Si quiere que su hija se gradué con todos lo podemos hacer como en verdad se hubiera graduado, pero mi mamá dijo No, no le veo caso, fue como me dieron mis papeles y dejé la escuela.
...Relación familia-escuela		
...Conceptualización de la esc	34	E: ¿En función de eso cómo ha sido la escuela para ti? ¿qué ha significado la escuela? ¿cómo la defines?
	35	R: Pues... la tenía en muy mal concepto.
	36	E: ¿Y crees que te ha servido algo la escuela?
...Escuela ...Relación familia-escuela	37	Sí, bastante a pesar de todo, me costó mucho volver a entrar al bachiller dejé un año de estudiar un año de estudiar y ya cuando mi mamá me dijo vas a entrar otra vez a la escuela, le dije No gracias, de plano decía que no, hice mi berrinche, falté, me vinieron a inscribir y de plano no entraba a la escuela, decía que yo no, pero después dije Vamos a probar y ahorita estoy aquí y voy bien, ya tengo la escuela en otro concepto.
...Conceptualización de la esc		
...Conceptualización de la Que me sirve mucho y qui	38	E: ¿Y cuál sería ese concepto?
	39	R: Que me sirve mucho y que sí me va ayudar en un futuro tengo muchas ganas de hacer otras cosas, ahorita quiero acabar el bachiller que es mi primer propósito, ahora si graduarme y el otro sería que pudiera estudiar una carrera, tengo muchas en mente pero me gustaría ser fisioterapeuta, me voy mucho por el área de la salud.
...Sobre sí mismo	40	E: ¿Y por qué dices que eres rebelde?
	41	R: Así de Rebelde de... así fueran directores o prefectos me ponía al tú por tú, de plano no dejaba que me gritaran, si ellos me alzaban la voz yo la alzaba más y era muy estresante, porque si era una persona muy rebelde, no me gustaba que me gritaban.
	42	E: Y con tus amigos o amigas ¿tenías más o mujeres hombres? ¿eras más amiga de chicas?
	43	R: Sí, en la secundaria sí, ya en el bachiller no, ya hay más hombres.
...Conceptualización de la esc	44	E: Pero si crees que la escuela ha contribuido en algo en ti
	45	R: Pues sí
...Comportamiento en la escu	46	E: ¿Qué fue lo que te dijeron tus profesores?
	47	R: Pues como veían mi actitud así de quererles contestar y no obedecer sus reglas, se sentaron conmigo y me dijeron que nadie está en mi contra porque decían que eso lo veía yo así que todos están en mi contra y que nadie me ayudaba, ellos se sentaron y me dijeron: Mira nadie está en tu contra y lo que queremos es que aproveches que tus papás están dando una educación y
...Relación alumno-profesor		

..Relación alumno-profesor		necesitas calmarte y nosotros te vamos a ayudar en lo que no entiendas y así.
	48	Y al final comentas que al final termina siendo una buena relación con tus profesores.
	49	E: ¿Cómo veías que se comportan tus profes dentro y fuera del salón?
..Práctica docente y proceso	50	Pues todos muy amables, bueno había unos que de plano eran muy gritones o tenían sus consentidos, pero la mayoría eran muy amables.
..Ambiente escolar	51	E: Y así con todos...con tus amigos y tus compañeros en general se llevaban muy bien
..Ambiente escolar	52	R.Sí muy bien.
	53	E: ¿Puedes contarme algo acerca de tus clases cómo eran las que más recuerdas?
..Práctica docente y procesos	54	R: Pues las clases de historia, era un poquito estresante porque la profesora era muy regañona nos hacía cumplir con la tarea si no entregas la primera no vas a entrar la segunda y si tenías que estar al corriente y eso me ayudó bastante a cumplir con todas las tareas, luego la profesora se ponía a echar relajo y o hacer las clases más didácticas, era divertidas y entendía yo más.
..Práctica docente y procesos	55	La otra es la clase de matemáticas nunca le entendí la verdad se me hacía muy pesado porque el profe decía que los 10 primeros calificaba y los demás no, y se iba muy rápido entonces no me gustaba esa clase, de plano me acuerdo porque me estresaba mucho y la otra era la de mi taller industria del vestido me gustaba estar haciendo manualidades, me distraía mucho era como un antiestrés, estar viendo colores, formas, aprender nuevas cosas.
..Práctica docente y procesos	56	E:¿Por qué decías que los 10 primeros?
..Práctica docente y procesos	57	Ejercicios y siempre nos tomaba participaciones tenías que juntar 100 si te juntabas tus 100 participaciones te ibas exento, él ponía un número así y entonces a mí se me hacía muy difícil entender, por lo mismo que primero y segundo me la pasé en relajo había cosas que no entendía y el profe a veces sí me explicaba pero otras se desesperaba y me decía es que contigo no se puede, porque también no ponía yo de mi parte.
	58	P: Y qué te gusta del taller
	59	R: las manualidades me distraía mucho era como un antiestrés, el estar viendo colores formas aprender nuevas cosas
	60	y previa tu salida de la escuela en la secundaria a un mes de graduarte tú recibiste algún consejo o alguien se te acercó a decirte no te vayas
..Relación alumno-profesor	61	R: sí, si las profesoras que más ahora sí que, tenía problemas con ellas, fueron las que sintieron más que me sacaran de la escuela,

			me abrazaron y me dijeron que le echara ganas, que tenía que seguir estudiando y no me dejara caer.
		62	P: Qué es lo recordabas con más entusiasmo en ese tiempo que dejaste la escuela
	..Pares {	63	R: Pues a mis compañeros.
		64	P: a los chicas o a los chicos
	..Pares {	65	R: pues a mi grupito en especial, tenemos mucha comunicación y tratamos de ayudarnos entre todos y hacer las clases un poquito divertidas para que no nos estuviéramos durmiendo, echaba de menos pararme temprano, llegar a la escuela, ver a mis amigos, ver a mis profesores, hay profesores que te motivan y te van enseñando nuevas cosas, entonces el tiempo que estuve sin estudiar, la verdad sí me aburría bastante y me arrepentía por haber dejado mis estudios.
	..Escuela {		
Experiencias fuera de la es			
		66	P: Y qué hacías en ese tiempo
Experiencias fuera de la es	{	67	R: Tomé un curso de cultura de belleza
		68	P: y ahí te graduaste de algo, terminaste?
Experiencias fuera de la es	{	69	R: estaba yo a un año de graduarme pero no lo pude completar, ya que esa carrera es muy cara y por lo mismo que entré al bachiller entonces mis tiempos ya no iban a ser los mismos. Entonces tuve que dejar mi carrera, pero pienso retomarla saliendo del bachiller.
		70	P: Qué es lo que menos quería recordar, qué decías ni me hablen de esto...
	..Escuela {	71	R: Las matemáticas y de plano las que molestaban.
		72	Tus compañeras que te molestaban?
	..Mismo de salida {	73	R: Sí, desde los primeros años hasta el problema final, fue lo que decía yo basta, no me gusta recordar eso fue algo muy malo, pero ya pasó.
		74	E: ¿Cómo era el ambiente con tus compañeros y tu profesor, con todos estos personajes que trabajan en la escuela? ¿Cómo percibías ese ambiente?
	..Relación alumno-profesor {	75	R: Bueno , había una maestra con la que de plano no me llevé, mi mamá y esa profesora se gritaron, decían que la profesora tomaba cochos, decían muchas cosas. Con esa profesora de plano no me llevé, yo la sentía que no era apta para estar en una escuela así.
	..Relación familia-escuela {		
	..Relación alumno-profesor {		
		76	E: ¿Por qué, qué hacía?
		77	R: Pues a todos quería mandar, se quería sentir más que el director, quería controlar toda la escuela y era cosa que no le correspondía, la verdad, ella fue la que estuvo más en decir denlé la baja, fue la que estuvo más ahí presionando en decir no es que no puede estar aquí, es una niña problema, como que no me gustaba verla, de plano decía yo no me caía bien ni yo a ella, no nos podíamos ver ni en pintura.
	..Relación alumno-profesor {		
	..Relación alumno-profesor {		
		78	E: ¿No recuerdas algún punto de que por qué se daría esa comunicación tan cortada, te dio clases?
	..Relación alumno-profesor {	79	R: No, pues era trabajadora social, entrábamos a su lugar de trabajo y todas sus pastillas y se alteraba bastante o sea hasta

..Relación alumno-profesor		que por una mosca le pasaba se alteraba a todos a todos les daba miedo llegar con esa maestra, la verdad.
	80	P: ¿Era como tutora, qué funciones tenía?
..Relación alumno-profesor	81	E: la verdad nunca me enteré bien de sus funciones pero nada más me decían te habla la Ángeles. uy me decían "ya caíste", sí literal. Para todos era un horror entrar ahí, todos se le tenían miedo nada más cuando andábamos fuera de los salones decía ahí viene y todos corríamos al salón no queríamos problemas con ellas.
	82	P: ¿Y para que te llamaba?
	83	E: pues por lo mismo de los problemas, que ya se habían ido a acusar las chicas, que lo que les pasara se iban a venir contra mí, pero realmente el problema fue fuera de la escuela y lejos, entonces yo no le veía el porqué y trataba de defendirme y fue cuando empezamos a chocar más. Y luego mi mamá fue a hablar con la maestra y a decirle que esto no fue un problema dentro de la escuela y que ni siquiera tenía que ver con la escuela, la maestra empezó a decir que yo y mi mamá nos pusimos al tú por tú cuando no fue cierto y empezó así con ese choque conmigo.
..Relación alumno-profesor		Con los otros profesores me llevaba muy bien, si se enojaban porque les dábamos razones, la verdad.
..Relación familia-escuela	84	P: ¿Cómo qué razones?
	85	E: Pues luego nos salíamos de clase, andábamos en la cooperativa cuando ya habían tocado, entrábamos tarde y así lo normal
..Comportamiento en la escuela	86	P: ¿Y se puede saber cuál fue ese problema que tuvieron que fue a parar a la escuela?
	87	E: Todo fue por internet, y luego pues se topaban por la Flor, Zaragoza...y se empezaban a decir de cosas, realmente nunca fue un problema escolar, fue un problema fuera no tenía caso.
Momento de salida	88	P: ¿Por facebook?
	89	E: Se empezaban a tirar indirectas por Facebook y entonces ahí se ponían a comentar todo y empezaban a pelear, yo nunca me metí en eso de estarles agrediendo, ellas hasta así con fotos mías y de mis amigas empezaban a ser sus "memes" y eso sí fue lo que me molestó. Y yo les dije: saben que yo no me estoy metiendo con ustedes, ustedes no se metan conmigo para evitar problemas, pero siguieron eso, se metieron otros salones y fue un problema como de 20 y a la que expulsaron fue a mí, nada más, sí fui la única a la que expulsaron. Por eso mis papás se molestaron, pero yo no tuve la culpa de nada, yo estaba dispuesta a aclarar las cosas.
..Pares		P: ¿Y cómo está eso de que se metieron los demás salones, eso sí fue en la escuela, no?
Momento de salida	90	E: Pues así de otros salones, en comentar publicaciones e involucrarse y de otro año, como eran amigos de esas chicas, decían que no, que ellos estaban para defenderlas, y lo peor es que era un problema de mujeres y terminaron metiéndose hombres. Sí fue como de a ver...cálmense, esto no tenía que llegar así, y luego le pegaron a una chica, pero fueron las de otra
..Relación familia-escuela	91	
..Sobre sí mismo	92	

		secundaria, y también a nosotros ya no estaban culpando por eso, que nosotros le habíamos hecho algo cuando no fue cierto, pero eso sí lo aclaró la chica diciendo que no, que nosotros no habíamos sido, que había sido de otra secundaria, y si se calmó con eso, pero a mí sí me dieron mi baja.
	93	E: ¿Y por qué dices que era un problema de chicas?
	94	R: porque es la etapa en la que todas quieren ser las más populares y todo eso, entonces de plano se puede decir que eran las bonitas del salón y en mi grupo eran las feas del salón, entonces había toda esa rivalidad y luego los hombres, se ponían a pelearse por niñas, nunca le vi el caso, la verdad, pero fue problemas de chicas diciendo que una estaba gorda, una estaba flaca, una chaparra, una morena, se empezaban a insultar entre ellas, era un problema de chicas, y ya después se querían meter los hombres, insultando también a mujeres.
...Pares		
...Pares		
	95	Pero de plano se metieron, y cuando un amigo nos quiso defender, de decirles: ya bájenle, no se estén metiendo con ellas porque ustedes ya son hombres, casi le pegan. Fue un problema un poquito fuerte, que no tenía por qué llegar a la escuela.
	96	P: ¿Cómo se comportaban tus profes dentro de la escuela normalmente?
	97	E: Sí, pues todos se saludaban, estaban platicando, normalmente sano entre ellos, o al menos yo veía eso.
	98	E: ¿Cuántas veces abandonaste la escuela, tres en la secundaria, en primaria?
	99	R: No, en primaria fue muy estable. Sólo tres cambios de escuela.
	100	P: ¿Cuántos años tenías cuando abandonaste la escuela?
	101	E: 15 años cuando
	102	P: Estuviste fuera de la escuela un año, tenías 16, a los 16 hiciste el examen de YSTS, faltaban meses para que cumpliera los 16 años.
	103	P: Después hiciste el examen, aprobaste y te dieron tu certificado ¿y qué pensabas?
	104	E: Después yo no le veía algún caso, en ese tiempo no le veía ningún caso, pues no tenía yo el interés de regresar a la escuela, pero mis papás me presionaron para que yo hiciera el examen, porque yo no estaba de acuerdo, la verdad, en hacer el examen, decía yo que para qué, si yo ya estaba haciendo algo, pero mis padres me dijeron no, que tenía que regresar a la escuela a hacer algo, entonces me llevaron que hiciera yo el examen, lo pasé y ya después me vinieron a inscribir aquí.
Experiencias fuera de la es		
Relación familia-escuela		
	105	E: dejaste de estudiar casi un año
	106	Si,
	107	Y cómo consideras que fue tu desempeño en esa etapa de la secundaria.
...Rendimiento escolar		
	108	R: muy malo
	109	E: ¿Qué calificaciones tenías de promedio?
	110	R: 5,6 y 7
	111	Dónde tenías mejor calificación, en historia?

...Rendimiento escolar

trayectoria previa

112 No, esa me costaba muchísimo. Llegaba a un 7 y hasta un 8 nada más.

113 Y la que tenías mejor calificaciones

114 Era historia y español, eran en las que más estaba centrada.

115 Y en la que estabas mal era en matemáticas?

116 Sí, en matemáticas de plano estaba por los suelos, en matemáticas e inglés.

117 Inglés? Sí

118 E:Y en la primaria cómo era tu desempeño, qué calificaciones tenías?

119 R: 8, 9 y 10

120 Eras una buena estudiante?

121 Sí, fui muy buena estudiante. no estuve nunca en los primeros lugares, pero si tenía un buen desempeño, me aprendía las cosas muy rápido. Pero también en ese tiempo **me hacían bullying, también había veces que ya no quería ir a la escuela, ya fue en 5° y 6° cuando bajé un poco mis calificaciones.**

122 Fui muy tranquila, pero había una niña que de plano no sabía cuál era su coraje, pero llegaba al grado de pegame, cortarme el cabello y estarme insultando, decime groserías. Estábamos en 2° de primaria, y ella manejaba unas groserías que wow.

123 Estaban muy chicas, tenían 7 años,

124 Si estábamos muy chiquitas y ella ya era una persona muy **agresiva**, de ponerse a pelear con los hombres. de aventarlos, osea era una chica muy **agresiva**.

125 Es mi vecina (risas)

126 Y sigue igual?

127 Pues, la deja de ver desde...cuando una maestra se dio cuenta que me la pasaba durmiendo en clase, que ya tenía un bajo rendimiento, eso fue en cuarto año. La maestra citó a mis papás y les dijo: están dejando que su hija se venga abajo, está bajando mucho de calificaciones, no cumple con tareas, ya no quiere venir a la escuela, citaron a los papás de la niña, les dijeron que ella se comportaba así porque era lo que veía en su casa, y pues realmente si, era lo que veía en su casa. entonces la maestra dijo: la cambiamos de salón, o la cambian a ella, o a cuál de las dos, llegaron a la conclusión de cambiarme a mí para cambiar un poquito de compañeros conocer nuevas personas y ya fue cuando me pasaron a otro grupo. Y ya empecé otra vez a querer ir a la escuela, echarle ganas, y así. La dejé de ver hasta...todavía la vi en segundo de secundaria, estaba en la escuela que yo tenía en mal tachada. (en la segunda)

128 En la que fui, fue cuando la volvi a ver, pero nunca le hablé. De plano, sí. Todavía le tengo miedo.

129 E: ¿Tienes papá y mamá?

130 R: Sí.

131 E: ¿Hermanos?

132 R: Sí

133 E: ¿Cuántos hermanos tienes?

	134	R: ¿Hermanos, hermanos? tengo dos. Ya medios hermanos tengo más. Hermanos es una niña y un niños, yo soy la de en medio.
...Entorno familiar	135	Ms papás son divorciados
	136	y con quién vives?
...Entorno familiar	137	Con mi papá (resignación)
	138	Entonces convives con tus medios hermanos?
	139	Sí, convivo con mi media hermana, es más chiquita que yo tiene 5 años, y ya convivo con sus "centenadas" de mi papá y con otro de mis medios hermanos, pero a ese casi no lo veo.
	140	E: ¿Cuál fue la opinión de tu familia respecto a la salida de la escuela?
...Familia	141	R: Pues se enojaron, de plano decían que...estaban molestos, porque me decían que cuántos cambios de secundaria y no podía estar yo estable . Sí se enojaron bastante, pero tomaron la 'cón de que hiciera yo algo, de que no me quedara yo nada más en mi casa, que no me maleara, ni nada de eso. Pero sí se enojaron bastantes.
	142	Fueron públicas sus escuelas o privadas
	143	públicas y la de estilismo fue privada
...Familia	144	¿Y quién fue el que más se enojó?
...Relación familia-escuela	145	Mi mamá (risa nerviosa), es que hubo un tiempo en que no veía yo a mi papá, pasaron meses y yo de plano no lo veía, entonces mi mamá era la que encargaba todo y era la que más estaba ahí con las tareas y todo eso. Entonces mi mamá sí dijo eso: Mra...estuvimos hablando para que entraras, y ahorita ya te volvieron a sacar, entonces sí se enojó muchísimo.
...Familia	146	Pero entonces, en ese tiempo vivías con tu mamá?
	147	Sí, he andado de aquí para allá (nostalgia entre risas)
	148	Como en las secundarias...
...Sobre sí mismo	149	Sí, como en la secundaria (risas)
	150	No soy una persona muy estable
	151	P: Cuándo estabas en la secundaria, estabas con tu mamá?
...Familia	152	Pues ahí hubo mucho mi cambio, porque era el momento en el que mis papás estaban totalmente divorciados entonces tenías muchos problemas, problemas que nos afectaron bastante estábamos chicos.
...Relación familia-escuela		
	153	¿Cuándo años tenías cuando se separaron?
...Entorno familiar	154	Cuando ellos se separaron yo tenía 9 años, pero después mi papá conoció a otra persona, mi mamá se empezó a poner como muy mal y entonces empezaron los problemas. Vivía unos meses con mi mamá otros meses con mi papá, nos andaban trayendo de aquí para allá, no estuve muy estable hasta apenas estoy

Entrevista familiar

encontrando la estabilidad de vivir con mi papá y eso es apenas (risa) llevo aproximadamente 6 meses viviendo con mi papá.

155 E: ¿Fue tuya la decisión de ir con tu papá?

156 Si, fue mía.

157 ¿Por qué decidiste irte a vivir con tu papá?

158 (Silencio)

...Familia

159 R: porque tuve un problema con mi mamá y su pareja y ya no era nada sano que yo estuviera allá, necesitaba un apoyo de mi papá, un poquito de cariño. así es como yo lo diría. Entonces, ahora sí que fue algo muy fuerte y yo lo único ...de aquí ya empezaba con que ya no quería venir, ya me quería yo encerrar en mi casa, en mi cuarto, ya ni siquiera quería salir para nada, entonces ya fue cuando el daño ya estaba muy grande y mis amigos me decían: es que tienes que hablar, entonces fue cuando de plano me decidí hablar. Todo fue un problema, hasta ahorita apenas se va solucionando eso. Entonces le dije a mi papá, sabes que me voy contigo. Mi mamá no lo tomó a bien, pero tampoco hizo nada. entonces ahorita estoy con mi papá y estoy tranquila.

160 ¿Pero tú papá si lo aceptó?

161 Si, me dio el lugar a mí, por lo mismo, ahora sí que ahorita mi papá le tiene un poquito de coraje a mi mamá.

162 ¿Y cómo fue esto de tus amigos, te dieron un consejo, cómo sentiste el apoyo de tus amigos?

trayectoria posterior

163 Pues yo les di las gracias, los senti...ellos me apoyaron cuando más sola me sentía, cuando de plano decía yo: ya no más, ya no quiero venir. Pero ellos estaban ahí, tienes que acabar...ya nada más es un año y ya nos vamos a graduar. tienes que estar ahí, estar todos juntos, te motivan a seguir y decir...como tengo una amiga que quiere estudiar lo mismo, imagínate...nos volvemos a ir a la misma escuela, más años de amistad, de estar juntas, o de plano después encontramos, ser colegas, y todo eso...estaría super padre.

164 E: ¿Y eso es lo que te motiva?

trayectoria posterior

165 R: Si, me motiva eso y de plano como les digo, como estoy muy inclinada al área de la salud. ayudar a la gente. Digo **yo también quiero hacer algo por alguien**, así como mis amigos me han estado apoyando. yo también quiero hacer algo por alguien.

166 ¿Y eso que comentas que ya no querías venir fue cuando estabas

10/16

trayectoria posterior

en segundo?

167 No, fue apenas. Hace unos meses.

168 Amigos que tengo de la secundaria, de los que todavía les hablo. me dicen a poco este año si te nos gradúas, y yo: sí, si me gradúo, nadie lo cree, realmente no lo cree **ni mi mamá (figura de la mamá). Me dice: no te vas a graduar, y yo: sí me voy a graduar y de que me voy a graduar, me voy a graduar**, pero hasta hacen apuesta para ver si me gradúo (risas) Me a la vez es divertido, porque te motivan a decir si me voy a graduar.

169 Esta vez voy con todo para graduarme

170 E: Háblame un poco sobre ¿cómo tomaste tu salida de la secundaria?

171 R: Ay, fue muy triste, la verdad si fue muy triste porque yo me imaginaba graduada con mis amigas. las que más estuvieron ahí, yo decía: nos vamos a graduar juntas y teníamos pensado irnos al mismo bachiller, entonces para mi si fue algo triste: decir, ay...ellas ya se van a graduar y yo no, me voy a quedar muy atrás, entonces si me puse muy triste, la verdad, pero bueno dije ya lo hice y ahora tengo que **aceptar lo que hice**, no?

...Sobre sí mismo

172 ¿Y quien te acompañó en esa tristeza? de quién sentiste más el apoyo en ese momento?

173 R: Con mi mamá, mi mamá estuvo ahí ella fue la que me motivó para decime que estudiara yo algo y gracias a ella estoy en el bachiller, no tanto por mi papá, y mi papá: ah bueno ya no quieres estudiar...adelante, pero después me dijo te lo hice como castigo para vieras y valoraras lo que se te estaba dando, y si lo valore mucho, dije: no, pues al ver que todos mis amigos ya se habían graduado, los felicitaban mi tías me decían ya falta poco para la graduación y decirles: tías no me voy a graduar, si era como muy feo ver a mis primos que se estaban graduando y yo quedarme estancada, pero ahí estuvo mi mamá, dándome ánimos, y me dijo: échale ganas, y vas a ver que si te vas a graduar. Fue la que mas estuvo conmigo.

Relación familia-esquema

174 E: ¿Tú qué pensabas en ese momento de ti misma?

175 R: **Me sentía un fracaso, me sentía yo un fracaso, decir** cuánto tiempo mi mamá y mi papá se esforzaron por estarme pagando la escuela, los útiles, el uniforme y yo con lo único que les pague fue que a un mes de graduarme me dieran de baja y todo el esfuerzo que ellos hicieron se viniera a bajo, entonces si me senti muy mal y decir. soy un fracaso, no lo voy a lograr, y me llene de muy malos pensamientos, de decir soy un fracaso, y nunca lo voy a

...Sobre sí mismo

...Sobre sí mismo

11/16

...Sobre sí mismo

nunca lo voy a lograr, pero ahorita estoy al 100 (risas)

176 ¿Tuviste en ese momento alguna depresión, no querías salir de tu casa?

177 Pues de plano sí me encerré, me encerré mucho tiempo de decir, ya no quiero salir, mis amigas me invitaban a sus comidas de graduación, así varias cosillas que decía yo: ah sí luego...ahí les aviso. pero ya no quería yo salir, mi **mamá** me decía que tenía yo que salir. echarle ganas y que no me estancara por algo, que si yo quería lo iba a lograr. Pero si me estancué muchísimo, estar encerrada, de plano no quería salir, dejaba yo de comer y todo eso.

...Familia

178 E: ¿Y cómo fue que lo superaste?

179 R: Porque mi mamá llegó de la nada y me dio una maleta y me dijo: ábrela y yo desde chiquita tenía la noción de ser estilista, y cuando yo abrí la maleta tenía mi papel de inscripción de que ya estaba todo pagado y mi material. y entonces me puse feliz porque mi **mamá** no quería me quedara estancada, quería que hiciera yo algo, entonces ella fue la que me motivó para salir y decir lo voy a lograr. Entonces eso fue lo que me sacó de la depresión, **que mi mamá ya me iba a dejar a la escuela, cuando llegaba me preguntaba, que qué hice, qué aprendí**, entonces me motivaba muchísimo, y fue ahí donde me di el impulso de seguir arriba.

...Familia

180 E: A lo mejor sentiste...ahh pues no está enojada mi mamá.

181 R: Nooo (risas) hasta me hicieron mis 15 años. todavía mi mamá me dijo no te los mereces, la verdad no te los mereces, pero si es tu sueño, yo te voy hacer tus XV años. Y sí me hizo mi fiesta. super grande de mis XV años y yo se lo sigo agradeciendo, porque sí no me los merecía después de cuantas expulsiones, no me lo merecía. Me acompañaron mis amigas de la secundaria las más allegadas y me dijeron que le echara ganas, ellas también me decían: es que tienes que regresar a la escuela, entiende, tienes que regresar y cerrarlo. Y en ese momento como estaba yo en cultora de belleza, dije: no, no voy a regresar a la escuela y no me estén diciendo pero ya cuando ellas se enteraron que yo entré al bachiller porque si les dije: ¿qué creen? ya entré al bachiller, se emocionaron muchísimo, me vieron a ver hasta.. cuando yo ya me decidí entrar a la escuela, me vieron a ver. Y me dijeron que le echara ganas, y hasta ahora siguen pendientes. me dicen que ya están poniendo su mejor vestido para la graduación.

12/16

	182	E: ¿Cómo fue tu vida fuera de la escuela?
	183	R: Muy aburrida, pero a la vez cuando estaba estudiando una cosa que me gustaba era muy divertido, conocí nuevas personas y tenía yo un sueño de conocer al zar de la belleza; me esforzaba mucho por conocer al zar de la belleza no me acuerdo cómo se llama pero estaba emocionadísimo por conocer al zar de la belleza.
	184	¿Y lo conociste?
...Pares {	185	Nooo (tristeza) es que no tenía yo que entrar, ahora así que, a la escuela Reflejos, y era una escuela muy cara, entonces no pude tampoco entrar a esa escuela, pero logré algunas otras cosas.
	186	¿cómo cuáles?
	187	ahh pues, hice se más amigos, en la escuela en la que estaba se podía decir que yo les enseñaba a mis compañeras a poner tubos, y todo eso. Era la más rápida, entonces la profa me decía: tú me vas a ayudar, y ya yo como su mano derecha de la profesora, yes o me alegraba muchísimo, y decía yo: si sigo así. sí voy a poder conocer al zar de la belleza.
...Sobre si mismo {	188	Si eso dicen que tengo talento para maquillaje puedo maquillar a todos, pero maquillarme a mí, no , y también los peinados, puedo peinar a todos, pero menos a mí (autoestima baja) .
Relación familia-escuela {	189	E: ¿Por qué decidiste regresar a la escuela?
	190	R: Por mi mamá
	191	E: ¿No fue una decisión propia. fue más como obligada?
Relación familia-escuela {	192	sí me sentí obligada por mi mamá, tienes que regresar y vas a regresar y le vas a echar ganas, y el director a lo mejor se los puede decir yo que yo llegué llorando... no me acepte (risas) y ya cuando entré y vi el ambiente me gustó me sentí muy a gusto mis compañeros me hicieron sentir bien y entonces cuando a mí me dice el profesor Pascualito: te vas de bajo por no por no tener el certificado, porque no me entregaron luego luego, entonces me puse a llorar y el profesor me vio llorar, diciéndole: no, deme chance o aguántame tantito, pero no me saqué. Y me decían: venías llorando por no quedarte y ahorita estás llorando por no irte, fue muy chistoso, pero me gusta mucho estar aquí.
trayectoria posterior {		
	193	E: ¿Qué es lo que más te gusta?
trayectoria posterior {	194	R: Pues el ambiente
	195	¿Tus compañeros?

trayectoria posterior	196	Sí, mis compañeros. bueno no me lleve con todos los de mi salón. nada más con cinco, con mis amigos, los que ahorita están conmigo, con los profesores tengo muy buena comunicación, la verdad, hasta con los conserjes me hablo, con los de la cooperativa. soy una persona muy amistosa. (cambio de autopercepción)
trayectoria posterior	197	entonces eso es lo que me ha ayudado
	198	¿Y en la clases?
rezago educativo	199	E: en las clases...(pensativa) pues hay clases que sí se me dificulta pero trato de poner más atención, de matemáticas que es lo más me ha costado, pero si le digo a la profesora: es que no le entendí, y ya me decía: siéntate y me va explicando y ya le voy agarrando la onda y mis cosas, ahorita voy bien, tengo buenos promedios ahorita ya nada más llevo tengo 8 y 9 y uno que otro 10, sí sube bastante. En biología, como me gusta todo eso, es en la que más voy bien, pero si subí muchísimo de promedio.
trayectoria posterior	200	E: ¿Notaste el cambio de la secundaria a la prepa?
	201	R: Sí, bastante, si muy muy amplio. Había una profesora que de plano no. desde primero y segundo me decía: tú nunca vas a cambiar se te nota y uyy, pero pues sí.
	202	¿Y está aquí en el bachiller?
	203	Pero de plano con ella si no me llevo
	204	¿Qué te daba?
	205	Casos de negocios en segundo y en primero me daba algo de investigación y todo eso. pero no me gustaba soy muy penosa para exponer, y ella era lo que quería, que expusiera
	206	entonces me ponía muy nerviosa. tartamudeaba y leía y era lo que no le gustaba, pero ahorita ya no me dio clase.
	207	E: ¿Y ahora que regresaste a la escuela cambió en algo tu idea de la escuela que tenías antes?
trayectoria posterior	208	R: Sí (pausa) me di cuenta de que es muy bueno estar en la escuela, y me gusta (risas) Ahorita que tengo a mi hermana y a mi prima por salir de la secundaria dicen: No, yo ya no quiero estudiar, ya hasta aquí, entonces me gusta...les pongo mi ejemplo: de decirles: Mira yo me salí de la escuela y me costó mucho trabajo volver a entrar, no va a ser lo mismo, ve ahorita para cualquier trabajo por lo menos te piden la preparatoria, entonces le digo: piensen bien lo que van a hacer, mejor sigan estudiando. Y eso es lo que me agrada, que puedo ahorita como que orientar a mi hermana y a mi prima, de decirles que no abandonen la escuela porque es muy duro, a mí me costó
trayectoria posterior		

muchísimo que me dieran el certificado.

209 **¿Por qué te costó trabajo?**

210 **Primero, me pedían que las fotos, que no salían y otra vez ir y luego que todavía no estaba listo, luego me marcaban, volvía yo a marcar y me decían es que todavía no está listo, nosotros te avisamos, había veces que ni siquiera me marcaban, hubo un tiempo, mes y medio que no me marcaban. yo ya estaba super preocupada y me dijeron te vamos a dar una constancia, y entonces me traían de aquí para allá. entonces mejor dije: No, mejor ustedes acaben la secundaria y acabéno bien, y por lo menos el bachiller y algo pequeño. Entonces sí, es lo que No recomiendo, salirse de la escuela.**

211 **¿Y cómo algo pequeño?**

212 **Ah pues no sé, a lo mejor como yo...cultura de belleza o algo ve que ahorita está mucho de moda lo de de uñas, pestañas. A lo mejor pueden meterse en un curso y ellas ya podrían poner su propio negocio. pero no, son de la personas que: Ay no y es que es aburrido y es que esto...entonces como que están..., las entiendo yo estuve en la secundaria y decía: ay no, ya no voy a estudiar, pero no ahorita no quiero...no me gustaría que ellas pasaran lo que yo pasé. de quedarse un año sin estudiar. de verdad se te olvida todo, todo lo que aprendiste en la secundaria dejas de estar un año repasándolo y se te olvida, entonces a mí sí me costó trabajo volverme a acordar, y era de volver a leer y todo eso, entonces es lo que no quiero para ellas.**

213 **¿Pero si te apoyaron tus profes o aquí en la escuela los primeros años?**

214 **Sí, los primeros años me la pasaba yo aquí, ahora sí que no salía yo a recesos por entenderle a las cosas y cuando recibí mi primera boleta de calificaciones, hasta yo me puse feliz dije: lo logré y lo estoy logrando y así quiero seguir. Ahorita en segundo, si bajé un poquito mis promedios, pero ahorita en tercero si los estoy volviendo a levantar.**

215 **Sí, fue un poquito duro, los problemas de mis papás y más que ahorita continúan entonces como que..luego me dicen: Ay tus papás...Ya me acostumbré, pero es algo muy fuerte, soy la única, de los tres que somos, soy la única que vive con mi papá. mi hermano también estuvo en esta escuela, pero él ahora sí que ya trabaja, es papá. Sí terminó el bachillerato**

trayectoria posterior	216	Tengo fama por él, me dicen: Ah es que tu hermano esto y era bien flojo. Y pues yo: Pues sí, pero yo no, yo vengo con todo. Luego hasta las maestras me mandaban a traer y es que tu hermano no hace esto y esto y esto. Y yo: profa si se da cuenta de que yo voy en primero y él va en segundo, si captan la diferencia.
trayectoria posterior	217	Sí, salió el año pasado, él si también abandonó la escuela, él si acabó la secundaria pero abandonó la escuela me parece que 2 años y terminó el bachiller. Él quería ser músico también por lo de su hijo no pudo terminar totalmente su carrera, pero si le echa ganas y ahorita la que viene es mi hermana la más chiquita, que viene para el bachiller, igual a esta escuela.
trayectoria previa	218	A ver qué tal es mi hermana también le van a decir tu hermana esto y esto pero mi hermana es canija, es muy inteligente ella le echa muchas ganas, yo en la secundaria me iba por lo menos a dos extraordinarios , ella me sorprende porque en los tres años que lleva de secundaria ni un extraordinario ni materias reprobadas y decirle cómo que abandones la escuela cuando tienes el potencial, no, no me parece.
Entorno familiar	219	Tiene un carácter un carácter muy fuerte (como tu mamá) Ay, sí tienen el mismo carácter , mi hermana es de la que: a mí no me grites, a mí le bajas, y aquí a ver quién grita más, eso si creo que ya viene de familia, pero es muy lista...

ANEXO 4. FRAGMENTOS DE ENTREVISTA POR CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

Categoría 1: Significado de la escuela

Conceptualización de la escuela

1.

"la primaria se podría decir que viví más y mejor la cual me gustó... este, la secundaria pues no, la verdad no, porque pues era como que algo más alto,"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 6-6]

2.

"una fuente en la cual nos podemos apoyar porque es como la raíz de nosotros en el cual nos vamos a mantener en un futuro se podría decir."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 18-18]

3.

"Tú consideras que ha contribuido la escuela en algo en tu vida hasta este momento?

R: Sí"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 19-20]

4.

"me ayuda o nos ayuda, este, porque pues quiera o no aprendemos cosas en la cual no sabíamos o no sabíamos si existía entonces es bueno para mí, y pues sí."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 22-22]

5.

"Porque con todo lo que me decían como que, me hacían reflexionar y entonces dije no pues, a lo mejor si tengan razón, que va a ser de mi en algún futuro si, si no sigo estudiando de que me voy a mantener, y pues si ahorita como están las cosas como que, ya es más difícil y pues sí, decidí entrar a la escuela."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 426-426]

6.

"Se puede decir que sacar un papel el cual abale en algún futuro del cual nos podamos apoyar en algún trabajo o en algo."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 448-448]

7.

"Siempre la vi como una buena escuela"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 19-19]

8.

"siempre la tuve un buen concepto hasta que sucedió todo esto."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 19-19]

9.

"metieron ahí porque no tenían otra opción."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 21-21]

10.

"la tenía en muy mal concepto."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 35-35]

11.

"le dije: No gracias, de plano decía que no, hice mi berrinche, falté, me vinieron a inscribir y de plano no entraba a la escuela, decía que yo no, pero después dije: Vamos a probar y ahorita estoy aquí y voy bien, ya tengo la escuela en otro concepto"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 37-37]

12.

"Que me sirve mucho y que sí me va ayudar en un futuro tengo muchas ganas de hacer otras cosas"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 39-39]

13.

"la escuela ha contribuido en algo en ti

R: Pues sí"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 44-45]

14.

"mi secundaria pues fue...si fue más difícil"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 18-18]

15.

"Sí me gusta pues porque, no sé, me la paso bien acá, pues platicas con tus amigos, pues cosas como que no puedes platicar en tu casa, y pues así, o sea, siento agradable la sensación de estar acá."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 50-50]

16.

"Pues la describiría como agradable, es como que una sensación agradable estar acá."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 52-52]

17.

"en apoyo, como que si piensas a futuro, pues si es como me ayudan para poder tener un buen trabajo, y cosas así."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 32-32]

18.

"¿Ha contribuido en algo la escuela en tu vida?

R: Sí"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 33-34]

19.

"te da más información en cualquier cosa, ya no estás como que tan ciego de que -ay qué es esto- o tan penoso como en cuestión de sexualidad o algo así."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 36-36]

20.

"sí te ayuda como que ya cualquier cosa que me, como por ejemplo mi hermanita, que apenas está empezando la primaria, bueno esta en la primaria, me pregunta.."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 238-238]

21.

"si se siente bien que si lo sepa porque pues, igual a veces le como que pregunta pero todos se quedan como que no, no sé, y ya como yo les digo"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 240-240]

22.

"como que si siento como que en parte como que si me ayuda porque ya como que tengo más conocimiento de las cosas ya."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 240-240]

23.

"la verdad sí me ha gustado mucho estudiar"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 12-12]

24.

"cuando entré a la secundaria, pues como que, ya no me empezó a gustar, y pues iba pero ya nada mas por diversión"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 12-12]

25.

"en la primaria sí me gustó mucho y ya en la secundaria como que ya no"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 12-12]

26.

"pero sí me ha gustado"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 12-12]

27.

"no sabe que es lo que, en el futuro que es lo que va a venir ni nada de eso que, pues va hacer falta después"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 24-24]

28.

"yo pienso que me va hacer falta, de hecho pues, pienso que le voy a sacar provecho, le tengo porque, dejé mucho para, para que no saqué nada , pues, pues no."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 24-24]

29.

"yo pensaba que, todo iba hacer fácil pero me fui al trabajo pero no si hace falta la escuela"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 32-32]

30.

"es estudiar, sacarle provecho a lo que uno aprende, son cosas diferentes que uno aprende aquí"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 38-38]

31.

"ya he conocido muchas cosas, que yo antes ni siquiera sabía que existían."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 38-38]

32.

"Sí, sí me sirve mu...de mucho, mucha actividad, porque sin en cambio pues, ya uno logra expresarse, he pues de forma, así muy civil así de que, ya no le da este pena al hablar como que llega ese valor de que, pues de que, hablar de decir, tomar nuestras decisiones, que todos tenemos valores de cuidarnos, respetarnos más que nada y si allá en la casa, le digo que tenemos un negocio, también pues saben de que estoy en la escuela, como que, pues de algo, luego me dicen que, que: oye este ve a imprimir unos papeles, yo eso no sabía, de imprimir de hacer trabajos en Word, Power Point, esto ni siquiera sabía que era"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 40-40]

33.

"de hecho sí me ha servido, esa escuela que, sí es mucha utilidad."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 40-40;]

34.

"Sí me gustaba estudiar pero yo no pensaba de que me iba a servir, así digo, para toda la vida"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 42-42]

35.

"puedo cursar en otro, un trabajo así de cerca y ya no irme lejos de casa hasta donde andar, y buscando trabajo, porque aquí la mayoría se dedica a la albañilería y uno tiene que salir a buscar"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 42-42]

36.

"Sí, jugando nomás..."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 110-110]

37.

"nada más a lo que iba como que era para jugar, porque eso de estudiar casi ya no hacíamos nada,"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 170-170]

38.

"¿ha cambiado en algo esa opinión de la escuela?

R: Sí, porque también uno mismo no trae de que yo vengo a lo vine, y mientras uno ponga atención uno aprende muchas cosas y si el profe esta platicando y yo estoy con el celular digamos un decir, o en otras cosas, pues no, y es que las tareas que yo no hacía ahora si las realizo y pues hay que ponerle empeño a eso de que, si me gusta, más que nada desde pequeño he traído eso de que me gusta estudiar, aunque no hay tantas, pues si como se dice ideas de..."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 315-316]

39.

"no me gustaba ya ir a la escuela, ahí fue cuando empezó los problemas en segundo año,"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 42-42]

40.

"un pasado no pensaba que no funcionaba, pensaba que la escuela era solo una pérdida de tiempo, que no me iba a llevar a nada bueno, pero pues ahora ya."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 52-52]

41.

"No me gusta, o sea, no me gusta venir a perder el tiempo acá porque ni aprendo de una forma buena, es algo muy aburrido, como están, como ni te explican, como nada..."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 190-190]

42.

"nos vemos al rato en la reunión, para nosotros es como un punto de reunión porque lo vemos así, porque acá salimos, platicamos, acá jugamos pero a la misma vez acá, acá estamos dejando nuestra vida para poder ser alguien en un futuro, es como nuestro club, para que no se oiga tan feo."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 393-393]

43.

"En mucho, bastante créame que bastante."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 395-395]

44.

"un centro de aprendizaje, un lugar de fomentación de, no tanto de valores, eso solo si se aprende en tu casa, es un poco de cultura aprender eso pero en términos míos, en términos míos, es un, para mi es lugar de convivencia y estudio, estudio por lo de las materias, los deberes y convivencia por lo de hacer amistades, conocidos, es eso"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 102-102]

45.

"un lugar de aprendizaje y convivencia."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 102-102]

46.

"Me ha servido, lo que he aprendido acá, lo puedo implementar luego en labores de la casa o por, en el negocio que aquí teníamos en mi casa,"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 104-104]

47.

"sí me ha ayudado, le...me dieron este, computo en ciertos, en último año me dieron cómputo en primaria, eso me ayudo un poco a familiarizarme más rápido, o sea, saber más o menos manejar una computadora a un nivel un poco más alto del que se debía, ese punto"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 108-108]

48.

"as matemáticas pues hacer los cálculos, contabilizar rápido tiempos, medirlos, más o menos sacar porcentaje en promedios también."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 108-108]

49.

"Sí, me ha ayudado mucho, eso me ha ayudado mucho en la escuela."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 138-138]

50.

"Me aburrían en su momento lo que son las clases, me aburrían, ir y convivir con mis compañeros no, lo único que me aburría era lo académico, la convivencia no."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 286-286]

51.

"A convivir...a pasar el rato..."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 288-288]

52.

"alguien con estudios, vale más a veces que alguien que no los tiene" es como yo lo vi, mi forma de pensar lo vio como: Si tengo el estudio, el papel, tengo los conocimientos, en sociedad y en trabajo pueden darme más oportunidades, a alguien que a lo mejor, estudio y lo dejo y no tiene ni el papel y, que intenta buscar un buen trabajo; es como yo lo vi."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 308-308]

53.

"Me agradaba también estar acá, conocer y convivir con personas, fue lo que también me atrajo otra vez volver a seguir estudiando."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 314-314]

54.

"no es un lugar, por decirlo así; maravilloso, es un lugar donde te ayudan a fomentarte, te guían, te dan el conocimiento para implementarte en la sociedad, en la sociedad actual, te ayuda a que tengas más oportunidades que otras personas que a lo mejor por cuestiones laborales de dinero o algo, familiares"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 316-316]

55.

"un lugar en el que te ayudan y fomentan, te guían a un camino, más o menos correcto y estable para que puedas tener un buen futuro."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 316-316]

56.

"¿Qué es lo que más recuerdas de tus escuelas?"

R: Pues, a los maestros, a como estudiaba o que hacía, y pues creo que nada más"

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 17-18]

57.

"a parte fundamental para, un joven o alumno para que sobresalga, cumpla sus metas"

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 34-34]

58.

"al principio era más sobre matemáticas, como no me gustaba algebra, ah, creía que no la iba a ocupar en la vida cotidiana, porque todavía no sabía mucho, pero como, cuando ya otra vez este comencé a estudiar me di cuenta que si es fundamental, ah, de hecho me di cuenta porque, no es porque quiera estudiar ah, ingeniería, pero me llama la atención, entonces me di cuenta que si sirve y si se ocupa en la vida cotidiana."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 40-40]

59.

"no las matemáticas en general si no que nada más algebra."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 44-44]

60.

"Sí, mucho en casi todo, sería el apoyo que me han dado, ah, supongo que el pensamiento que he desarrollado a través de los años en los que he cursado y, solo eso."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 48-48]

Comportamiento en la escuela

1.

"en si la secundaria me metieron pero me expulsaron,"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 4-4]

2.

"en ese tiempo era muy rebelde, entonces pues ya me traían sentenciado entonces la ultima que hiciera yo me iban a expulsar, y entonces una vez me pelié con un compañero y pues, le pegué de más y pues no se aguantó y se fue a acusar y pues me expulsaron."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 46-46]

3.

"rebelde para mí significa que le contestes a los maestros, no hagas nada y no entrías a clases, bueno para mí sería eso."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 48-48]

4.

"se podría decir que, abuse de él, porque pues pensé que no iba, no iba a hacer nada pero pues si como le digo ya estaba yo sentenciado y por eso fue que me expulsaron."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 140-140]

5.

"Que era muy latosa"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 7-7]

6.

"Es que estuve en tres secundarias"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 11-11]

7.

"me aplaqué un poquito y pude convivir un poquito más"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 15-15]

8.

"no entraba yo a sus clases o de plano me reprobaban"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 17-17]

9.

"pero cuando vieron que todo estaba muy fuerte y como tenía yo mi carta compromiso"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 27-27]

10.

"pues primero entre muy rebelde con los profesores"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 31-31]

11.

"no obedecer sus reglas"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 47-47]

12.

"Pues luego nos salíamos de clase, andábamos en la cooperativa cuando ya habían tocado, entrábamos tarde y así lo normal"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 86-86]

13.

"de hecho no como tal no la deje si no, que faltaba mucho, y como que esas faltas me iban este afectando y afectando,"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 16-16]

14.

"Fue solo un mes, en tercero."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 110-110]

15.

"si explicaba bien el profe pero pues yo como que ya no le echaba ganas y ya no me gusto,"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 12-12]

16.

"ya estuve como que, en esto como que si voy o no voy,"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 12-12]

17.

"era como que muy despapayos, muy relajiento"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 121-121]

18.

"nunca ponía atención porque no me gustaba,"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 190-190]

19.

"no entraba a veces a la escuela y me iba a otros lados, es por eso que acumulaba faltas"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 14-14]

20.

"nos salíamos entre medio de clases y íbamos a jugar entre un grupo de compañeros,"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 16-16]

21.

"luego yo en la mañana si veía, o si, no sé porque también el punto de eso, me daban las ganas de ir a jugar, pero unas ganas excesivas de ir a jugar video juegos, yo nada mas buscaba un momento entre ir a la escuela, y entre el cambio de la escuela o entre la entrada y lo que hacía era irme, era esconderme, esperar a que pasaran todos, y cuando yo viera que ya era más de la hora de paso de entrada, irme otra vez, irme hasta casi por la sexta o séptima media cuadra..."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 16-16]

22.

"si nos queríamos ir a jugar en esos tiempos lo que pasaba era que, nos separábamos para que supuestamente ir al baño pero como habían arbustos pegados a los baños, nos metíamos por ahí y dábamos una vuelta a la escuela para que no se dieran cuenta, y como habían talleres de los otros lados también, lo que hacíamos era ir a la parte trasera del taller de mecánica, ahí te ocultabas y los maestros muy rara vez te iban a ver haya, incluso atrás del salón de computo."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 40-40]

23.

"a veces me portaba mal"

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 56-56]

24.

"nos salíamos del salón con otros compañeros."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 58-58]

25.

"nos quedábamos en la escuela pero, nada más que no entrábamos a clases."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 60-60]

26.

"recuerdo nos salimos con otros compañeros que tenían educación física y jugábamos fútbol"

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 62-62]

Normatividad

1.

"pues ya me traían sentenciado entonces la última que hiciera yo me iban a expulsar"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 46-46]

2.

"pues como ya estaba yo sentenciado"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 194-194]

3.

"¿Y por qué estabas sentenciado?"

R: Porque como le digo ya me había, me portaba yo mal, si por eso."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 195-196]

4.

"que iba a hacer como una carta, y pues la hice pero pues como al mes fue cuando me pelie, y pues me sacaron."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 198-198]

5.

"¿Y se pelearon dentro de la escuela o?"

R: Sí fue dentro de la escuela."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 233-234]

6.

"porque de hecho era la primera vez y entonces a él, creo que firmo una carta y pues él se quedo pero yo fui el que me habían sacado."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 240-240]

7.

"entonces sí me aceptaron en la mañana, pero entre como con, igual sentenciado, se podría decir, que a la primera me iban a expulsar y entonces ahí estuve como dos meses más o menos, y entonces entre los amigos y así pues le hacíamos burla a una compañera, entonces mi compañera se fue a acusar y pues me sacaron a mí otra vez por lo, porque me sacaron bueno por hacerle burla a mi compañera."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 246-246]

8.

"Pues no, porque de hecho me llamaron mas a mí la atención que a los demás, y pues si me llevaron a la dirección ahí estuve un rato, y este me dijo que le hablaran a mis papás, y ahí fue que le hablaron, y dijo que ya no porque pues por hacerle burla."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 260-260]

9.

"Pues si me aceptó él, porque era director, me acepto y entonces estuve ahí de hecho estuve ahí como tres días porque me volvieron a sacar, pero es que fue algo, para mí fue algo tonto porque fue el día de educación física y dos chavos llevaron globos entonces por lo que yo veía no era la primera vez que se mojaban con globos y pues se me fue fácil salir y mojarme entonces."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 276-276]

10.

"De hecho éramos tres los que nos iban a sacar pero me terminaron sacando a mí y los demás si se quedaron."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 280-280]

11.

"Pues no, a lo mejor y no, pero pues tenían más contacto con el director y pues me imagino que les dio chance todavía."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 282-282]

12.

"me dieron de baja por mala conducta"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 15-15]

13.

"lo único que le quedó hace al director fue decir "se va de baja""

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 25-25]

14.

"mi mamá se encargaba de esos papeles, pero me metí acá por que dijeron que me dieron como que una hoja, y por eso me pude inscribir acá, pero no sé que problema tenía nuevo acá, pero me metieron a segundo, o sea, inicié segundo otra vez"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 162-162]

15.

"nosotras en la secundaria no podíamos ir con el cabello suelto, nos regañaban, nos hacían que nos hiciéramos una coleta, y cuando entrabamos traíamos la coleta pero ya dentro de la escuela nos la quitábamos"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 86-86]

16.

"fuimos a ver las escuelas ahí este, que están por ahí por mi zona, pero en ninguna me aceptaban por el promedio de seis del certificado, que si fue muy bajo, y no me aceptaban porque el promedio mínimo era de siete u ocho en algunas,"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 164-164]

17.

"porque no me gustaba corte y confección, y yo quería cambiarme a otra, porque había mecánico bueno para automotriz, este industria y este, diseño gráfico; y yo quería, bueno como me decían que era más relajiento el de mecánico, que casi no hacían nada nada mas era pura libreta, pues yo quería cambiarme ahí..."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 218-218]

18.

"traté de cambiarme pues ya me dijeron que ya no se podía, porque me tenían que cambiar de salón y pues no ya no."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 224-224]

19.

"porque si insistía me recibían otra vez, pero como pues"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 12-12]

20.

"lo que me gusta es que en la secundaria, nadie se metía con nadie, ósea, era bonito porque tu podías ir cómo quisieras, podías ir pelón, con el cabello largo, cómo quisieras, y nunca se iban a meter contigo, nunca te iban a criticar, nunca nada..."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 46-46]

21.

"en el último mes de escuela, cuando por cálculo de faltas, materias a deber, me dieron de baja por, ya no poder, ya no haber una forma más que repetir año, para volver a...para pasar secundaria"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 44-44]

22.

"se volvió tedioso ir a que te firmaran o te esperabas unas dos horas y al final te decían que ya no por hoy o que es, que ya era muy tarde y te, se volvió muy tedioso..."

E: Otro día regresaban...

R:...otro día regresas...así estuve una semana hasta que al final conseguí eso y me dieron los papeles."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 72-74]

23.

"el acta, el comprobante de domicilio y la curp, y creo que una foto, no me acuerdo si también era eso, entregar eso, no mas tuve que sacar eso, por eso también me tarde en los documentos porque también tenía los originales en la escuela..."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 76-76]

24.

"la carta de buena conducta, que la pedían acá para que esté inscrito, tuve que ir y pedirla, que casi no me la dan, como tenía que repetir año, me dijeron para que la quieres, hasta les tuve que decir eso, lo del programa y todo y ya me la dieron la carta, ya pude entregar bien documentación, fue lo más tedioso que nomás paso."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 82-82]

25.

"bueno de hecho le dije a la directora que si yo podía el siguiente año regresar, y me dijo que sí, que con todo gusto me aceptaba."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 182-182]

Desempeño escolar

1.

"no tenía buenas calificaciones"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 7-7]

2.

"parte de que yo tenía malas calificaciones y no iba a acreditar el año."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 25-25]

3.

"también mis calificaciones eran pésimas, tenía 4 materias reprobadas."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 27-27]

4.

"consideras que fue tu desempeño en esa etapa de la secundaria.

R: muy malo"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 107-108]

5.

"Sí, en matemáticas de plano estaba por los suelos, en matemáticas e inglés."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 116-116]

6.

"Más bien se me complicaba, pues como yo no curse,"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 74-74]

7.

"Álgebra, y todo eso y se me complicó, ahí"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 78-78]

8.

"Pues haberme ido dos meses pues son muchos apuntes como que recuperar..."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 140-140]

9.

"Normal"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 264-264]

10.

"ya me traía arrastrando dos materias del segundo grado que todavía no las pasaba."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 16-16]

11.

"me parece que fue inglés y este, y matemáticas"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 18-18]

12.

"no las podía pasar, entonces este, cuando yo quise entrar a tercero pues igual faltaba y me dijeron pues que ya no tenía caso que siguiera estudiando porque otra vez iba a volver a reprobar"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 18-18]

13.

"materias no le entiendo, y eso como que me complica."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 40-40]

14.

"enseñaba, a comportarte en la escuela"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 80-80]

15.

"ir bien peinada, bien vestida, a arreglarte"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 82-82]

16.

"Inglés, nunca, como que hasta el momento no, no logro entender bien el inglés, y aparte que en, en inglés si es una materia en la que si se van muy rápido o sea, no se detienen, bueno si le entendiste qué bueno y si no pues no, y yo hasta la fecha pues no, no le entiendo"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 94-94]

17.

"el promedio era como de siete, era ese como mi promedio, algunas veces en primero solo saqué ocho de promedio final en todas las materias, ya en segundo fue de siete"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 218-218]

18.

"le digo yo era muy malo para pues, como para las matemáticas, las divisiones ni siquiera sabía,"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 20-20]

19.

"Una vez tuve 7, la otra creo que fue 8, no subía a nueve, na' mas, creo que fueron dos veces 8, una de 7."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 212-212]

20.

"Sí, sí porque como le digo que yo tenía ese apoyo entre también mis compañeras, que me hacían los trabajos y pues..."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 216-216]

21.

"como de ya tarde-noche, como desvelados, para estudiar para el examen."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 321-321]

22.

"Matemáticas"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 131-131]

23.

"la que menos te gustaba, o sea, la clase..."

R: Matemáticas.

E: Ah, pues sí, pues sí ya me imagino

R: Nunca la he soportado"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 165-168]

24.

"o peor de la escuela las matemáticas, hasta la fecha. Lo que viene siendo hace un año es algebra es un caos, y ahora que estudio analítica es un caos."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 170-170]

25.

"Luego así me quedo analizando por que todos se me quedan viendo, así como que - Wey, eso lo viste en secundaria- y me quedo- Ah, sí ya me acordé, ya lo vi; y yo así como que: Wey, yo nunca vi esto; o esto cuándo lo pasó o cuándo vieron eso, y todo eso."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 172-172; Autor: Joce; 31/12/1899 12:00 a. m.; Puntuación de peso: 0]

26.

"Cómo era tu desempeño académico durante la secundaria?

R: Malísimo"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 329-330]

27.

"no la dejé por que quise, no fue tanto factor externo, fue por mi comportamiento y las faltas que tenía ya acumuladas, fue lo que me salir de la escuela, fue obligatorio que ya no podían sustentar un alumno que debía materias y por faltas era muy grande, casi de, dos a tres meses las faltas."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 12-12]

28.

"quería cursar la secundaria pero no quería hacer trabajos,"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 14-14]

29.

"no entregaba trabajos también, no se me daba, no quería hacer eso de entregar nada, ósea, querer cursar pero sin entregar mucho,"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 20-20]

30.

"me atrasaba en ciertos puntos ya no intentaba regresar, no intentaba corregirme o...como decirlo...no intentaba ponerme al corriente con mis demás compañeros, sino que simple y sencillamente ahí lo dejaba."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 20-20]

31.

"En secundaria, muy bajo un poco más abajo del promedio."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 272-272]

32.

"R: De 6 un poco más abajo, eran..."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 274-274]

33.

"De 6's y 5's era el promedio..."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 276-276]

34.

"Falta de comprensión, falta de interés, y lo que es este, no sé, inseguridad, o sea, no sentía que apoyara unos temas y en vez de intentarlo, lo que hacía era dejarlo así, cerrar el tema y nunca volver a tratarlo."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 282-282]

35.

"Buena"

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 122-122]

36.

"fue de ocho si porque me, deje la escuela en tercero cuando entre, ah, sí me considero bien porque tenía, si llevaba buena calificación, entonces creo que tenía como un ocho de promedio,"

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 124-124]

Ambiente escolar

1.

"me pelié con un compañero y pues, le pegue de mas y pues no se aguanto y se fue a acusar y pues me expulsaron."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 46-46]

2.

"me llevaba yo bien, no con todos pero si con algunos."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 54-54]

3.

"Pues siempre guardaban la postura como en el salón, como afuera y ya bueno, si no decían malas palabras y pues no, no nos hacían de menos, si."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 94-94]

4.

"Pues eran bien podías platicar con ellos a gusto y así, también con los profes les podías platicar algo y como que te daban consejos"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 172-172]

5.

"Porque éramos como que nos mandábamos indirectas, así como el me mandaba, yo también y entonces llegó el día, en que si se puede decir que nos hartamos, y ahí fue cuando empezamos a discutir, y cuando discutimos pues ya sucedieron los golpes."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 214-214]

6.

"¿Y se pelearon dentro de la escuela?"

R: Sí, fue dentro de la escuela."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 233-234]

7.

"Eran como que muy estrictos conforme al uniforme, como te portabas, como hablabas en el aula y en ese caso."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 264-264]

8.

"maestros me hacían bullying"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 15-15]

9.

"pero en diferente turno"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 15-15]

10.

"el problema eran los alumnos, me hacían muchas cosas"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 19-19]

11.

"La dejé porque tuve unos problemas con mis compañero"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 25-25]

12.

"no te vas a graduar ahorita, o en otra escuela o aquí pero en la tarde"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 33-33]

13.

"la mayoría eran muy amables."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 50-50]

14.

"amigos y tus compañeros en general se llevaban muy bien

R.Sí muy bien."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 51-52]

15.

"sentía ese respeto"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 70-70]

16.

"hablaban como amigos...."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 70-70]

17.

"igual me apoyaban, me decían que no faltara, me pasaban los apuntes,"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 64-64]

18.

"eran buenos compañeros, pero como cada quien agarraba su rollo, pues casi no les hablaba."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 66-66]

19.

"nosotras en la secundaria no podíamos ir con el cabello suelto, nos regañaban, nos hacían que nos hiciéramos una coleta, y cuando entrábamos traíamos la coleta pero ya dentro de la escuela nos la quitábamos"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 86-86]

20.

"sí era muy bueno"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 194-194]

21.

"los convivios igual los profesores, este, hubo una ocasión que trajeron una, este, un juego mecánico, igual los profesores así les decían –no, súbanse profesores- y si se subían con tal de hacer reír o algo así, ósea en esa cuestión pues si los profesores trataban como que, algunos de llevarse bien con los alumnos, y todo eso, eso si el ambiente sí era muy bueno, era muy padre."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 194-194]

22.

"los convivios y todos como que se juntaban pues sí"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 196-196]

23.

"conmigo nunca se metieron en secundaria, porque pues, no como que, igual como que veían que faltaba y no me metía con ellos o luego iba y pues nada más a pasar los

apuntes así, pues igual no, no se metían conmigo, pero pues sí le hacían burla al profesor o algo así, sí."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 198-198]

24.

"Normal el relajo y todo eso"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 201-201]

25.

"el profe que no nos atendía bien como se debe, salía y luego platicaban en el patio y no sé, pues si luego se iban a otro salón y ahí tardaban y a veces entraban, y platicaban, y nada, la verdad no, no me fije en eso"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 64-64]

26.

"sería como que el bullying, que había un compañero, bueno no era mi compañero, pero era de tercero que luego me molestaba y entre compañeros más me molestaban, y digo –no pues, ya no va a volver a pasar- ya me salí, ya no me van a volver a ver."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 114-114]

27.

"Intentaron pegarme, solo pues amenazas no de que –oye pues ya, bájale ¿no? No andes con ella, ella es mi novia"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 126-126]

28.

"que los profes con los profes, era como que su convivencia de ellos y nosotros pues aparte, entre compañeros"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 160-160]

29.

"nos llevábamos bien, era de que, eso si cualquiera no falta alguien que se molesta pero si luego, sí nos llevábamos bien y cuando eran convivios, por decir en, en este, pues...que convives nada más era en navidad y en todos santos, pues si fue una convivencia entre, entre profesor y alumno, mas en esos días que son los que se convive entre..."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 160-160]

30.

"en segundo año me pasaron al turno de la tarde. Y ahí fue donde cambio todo."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 42-42]

31.

"en la secundaria en la que iba, había muchos problemas de drogadicción, de alcoholismo de los tipos que iban ahí así"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 44-44]

32.

"y ahora llegabas y así como que, te saludaban de muy mala gana, o ahora ese me cae súper x, y así"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 46-46]

33.

"comparación de la mañana, yo veía puro niño de bien, niño que se veía así, que iba por el su mamá, y en la tarde yo veía mucho niño que trabajaban, que vivían solos, que sufrían problemas por andar en, metidos en drogas de pandillerias y todo ese rollo, empecé a decir: ¡Wow! Es sorprendente que un cambio de turno puedas notar tanta diferencia de alumnos, tanto de alumnos como de maestros."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 76-76]

34.

"Yo veía que se llevaban bien entre todos los profesores."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 123-123]

35.

"normal"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 125-125]

36.

"súper estrictos pero hasta cierto punto eran muy molesto, bueno para mí era muy molesto eso, porque era de que te veían y te empezaban a decir de cosas, así sin nada, o sea, na´mas sin razón ni nada"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 125-125]

37.

"Lo sentía más relajado, en la tarde que en la mañana, en la mañana era como de que, los profesores nunca se llevaron bien con nadie, los profesores eran muy molestos, los alumnos eran de que hacían lo que quisieran y los profesores nunca: Ay, no me importa lo que hagas por mi mejor hazlo para que te vayas de la escuela y así. Y en cambio en la tarde era que, de que se acercaban a ti y te decían como estabas, vamos a desayunar o luego no tenías clases, y me acuerdo que cuando no teníamos clases en la mañana nos encerraban, o sea, literalmente llegaban cerraban la puerta y le ponían llave..."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 314-314]

38.

"me intentaron hacer burla pero no los dejaba tanto, ahora sí que en ese punto, me defendía, desde primer, aha desde primer año como unos compañeros temían a molestarlos a los demás, ya mero me agarraba, por decirlo así a golpes con un compañero, nos agarrábamos hasta de tirarnos y ahí empezar a golpear pero al final como llegó el maestro nos separamos"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 44-44]

39.

"a veces hasta para pasar en medio, te tardas unos cinco minutos por el empujón y por la comida que llevas, luego hasta te recibes uno o dos golpes de, descontados sin que te dieras cuenta"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 70-70]

40.

"al vespertino también, digo el vespertino no me agrada es mucho problema."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 96-96]

41.

"No, cursas el año pero en turno vespertino, repites pero tiene que ser en vespertino, también por eso como que, estuve pensándolo, digo, repito o no repito,"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 100-100]

42.

"Me acumulé muchos porque me quede hacer, porque me empezaron hacer un poco de burla y todo eso..."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 208-208]

43.

"No, todo mi grupo en general hacia burla."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 228-228]

44.

"Era un ambiente, pacífico en su momento, cuando entre fue pacífico,"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 248-248]

45.

"que algo turbio para ser...fue algo turbio, cuando empezaron a conocer, empezaron un poco eso de los problemas todo eso, o sea, era algo turbio, tenía personas que si

me llevaba bien y tenía gente que me ayudaba, que me apoyaba, es la que me estabilizó en su momento, me estabilizó mi ambiente educativo"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 250-250]

46.

"veían que se encontraban, nos asomábamos por las ventanas y veíamos que tenían alguna conexión, o sea, eran amigables entre ellos también."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 82-82]

47.

"lo sentía muy agradable."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 84-84]

48.

"siempre se comportaron como maestro o profesores nunca nos perdieron el respeto y nunca trataron de que nosotros perdiéramos el respeto hacia ellos, quizá fueron, ah, reforzaron esa parte de la amistad pero nunca, ah, trataron de pasarla, si no que se quedaron en la fase de respeto con nosotros."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 88-88]

Categoría 2: Papel de los profesores

Práctica docente y procesos de enseñanza

1.

"iba en la telesecundaria entonces nos enseñaban por televisión y entonces teníamos que llegar exactamente para que viéramos desde el principio nuestras clases se podría decir, y pues ahí no es de preguntarle a la maestra bien porque pues ya paso y pues teníamos que explicarle más o menos para que nos expliquen a nosotros y por eso casi no, no me gusto."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 10-10]

2.

"este de hecho la clase te la toman o te la dan por televisión, entonces, todos veíamos la tele cuando pasaba, este, la clase se podría decir entonces, la veíamos y luego nos explicaban algo de lo que vimos, y entonces, se basaban en hacer resumen se podría decir lo que veíamos, y ya con eso sacábamos como tipo información, y pues nos hacía preguntas la maestra a veces y conforme a eso luego nos dejaba tarea relacionado con lo que vimos, sería eso."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 62-62]

3.

"no había tutorías."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 66-66]

4.

"Pues ya nos amolamos, pero no daban tutorías, solamente como le digo no le entendía yo bien y pues tenía que explicar la escena o más o menos donde, y ya más o menos como que me explicaba o me trataba de dar algo para que le entendiera yo, pero en si tutorías no, bueno cuando yo estuve no, no había."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 68-68]

5.

"nos daba de todo porque la maestra estaba con nosotros todo el día, ya nada más la televisión nos daba las clases."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 76-76]

6.

"Pues tenemos que entregar la tarea, y si no como que nos ponía, un reporte en ese tiempo nos ponía como llamada de atención, y a la tercera pues mandaban a llamar a nuestros papás, y pues, preguntarles porque no hacíamos la tarea, en ese caso si era algo estricta."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 80-80]

7.

"de hecho había una libreta en la cual nos apuntaba, este y cualquier cosa pues nos aguantábamos y en la junta la sacaba y les daba a sus papás, como llamada de atención se podría decir, pero pues no en ese caso casi no nos sacaba."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 106-106]

8.

"no utilizábamos el pizarrón, porque en si acababa una clase y daban un minuto o dos y volvía a empezar la otra y entonces casi no el pizarrón casi no lo usábamos."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 110-110]

9.

"Se movían de salón o ahí continuaban?"

R: No, de hecho estábamos en uno solo, sí.

E: Ok, ¿Y no pasaba lista?

R: Este si de hecho teníamos que llegar cinco minutos antes de que empezara la clase, entonces ya teníamos que estar todos adentro para que, pasara lista."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 111-114]

10.

"estaba sentado igual viendo el programa, sí."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 118-118]

11.

"estaba bien porque pues nos explicaba se podía decir un poco mejor pero pues tampoco, podíamos regresar y preguntarles, pues es lo malo pero pues si estaba por un lado bien."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 122-122]

12.

"Porque teníamos que volverle a explicar para que nos entendiera y pues explicarle otra vez, si."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 126-126]

13.

"te daba matemáticas, español, ingles."

R: Bueno no se puede decir que ella, sino la televisión porque nomás como que nos explicaba y ya"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 133-134]

14.

"lo normal no le entendía nada a los profesores."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 7-7]

15.

"se la pasaban gritando y todo eso"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 17-17]

16.

"Pero por qué consideras que ibas pésima? ¿No estudiabas o no le dedicabas tiempo?"

E: En parte era por el problema con mis compañeras, otra era que algunas materias de verdad no les entendía y otra era porque tenía problemas en casa, entonces que ahora sí sólo iba a echar relajo para distraerme."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 28-29]

17.

"había unos que de plano eran muy gritones o tenían sus consentidos,"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 50-50]

18.

"as clases de historia, era un poquito estresante porque la profesora era muy regañona"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 54-54]

19.

"luego la profesora se ponía a echar relajo y o hacer las clases más didácticas, era divertidas y entendía yo más."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 54-54]

20.

"la clase de matemáticas nunca le entendí la verdad se me hacía muy pesado"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 55-55]

21.

"se iba muy rápido entonces no me gustaba esa clase,"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 55-55]

22.

"mi taller industria del vestido me gustaba estar haciendo manualidades, me distraía mucho era como un antiestrés"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 55-55]

23.

"el profe a veces sí me explicaba pero otras se desesperaba y me decía es que contigo no se puede, porque también no ponía yo de mi parte"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 57-57]

24.

"uve también la oportunidad de conocerlo y era buena onda, o sea si hacías sus trabajos y todo, pues te felicitaba era como que, lo que le importaba..."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 58-58]

25.

"te hacía como que, pensar y a cumplir tus tareas y todo eso..."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 62-62]

26.

"mi profesora era, como que buena onda y me trataba de explicar, pero pues, había veces que sí me tenía que explicar como 4 veces, porque no entendía nada."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 80-80]

27.

"no me daba pena como que preguntarle, y te dabas cuenta que no eras el único que no había entendido, había más compañeros, los que también no entendían, pero pues también les daba pena preguntar, y no nos los explicaba las veces que sea para entenderlo."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 82-82]

28.

"mi maestra, de que me explicaba muy bien."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 86-86]

29.

"¡Ay, no! y Pues también, es como de...me decían: Y ¿si entiendes? O sea, pero lo decían en ese tono así como: - O me voy a tener que regresar a explicártelo todo- o luego ya les pedí igual su ayuda como siempre y me decían: no, si no ahorita que te explique tu compañera, o así, era como de: Ay...

30.

"Ellos ya no te explicaban sino otros, que te explique fulanita, y eso te hacía sentir mal"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 149-149]

31.

"pues, con los profesores no tuve como que el placer de conocerlos aquí, pero pues, o sea, ya ahora el de matemáticas, tal vez por eso no me gustan igual, por que en la secundaria, profe de matemáticas de acá, me decía de; A no me importa que seas el nuevo, me vas a tener que entregar mis trabajos, mis tareas, o sea, y ni siquiera como que me dio, tiempo de, pues de pasar los apuntes así, me dijo, entré, todavía recuerdo que entré, creo que un miércoles, me dice: Me das los trabajos el viernes por que ya estoy revisando, y cosas así..."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 166-166]

32.

"pero pues no, o sea, fue así como de...al profesor le valió que fuera el nuevo, así, me dijo: No, quiero tus apuntes el viernes y si, no me importa que seas el nuevo, aquí yo reviso por igual, y si no pues te repruebo o así..."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 172-172]

33.

"En inglés no tuve la oportunidad... o sea, en la primaria, la materia no era como que requerida, todavía y en la primaria yo no tuve inglés, no tuve nada de inglés, y en la secundaria mi maestra se embarazó, mi maestra de inglés, pues tampoco tuve..."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 174-174]

34.

"nos dejaban sin clase, y ya en esta secundaria pues igual era, el inglés era nuevo para mí, y pues también no, nunca preocuparon, por enseñarme, o sea, fueron varias cosas que también.."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 176-176]

35.

"ah, pues hay que ver eso, pero ella seguía en su rollo normal, o sea, seguía dando su clase normal y no se detenía, si le preguntaba algo, me decía: Ah, ahorita! o sea, como que me decía: Ahorita, y seguía dando su clase normal, o sea, solo estuve una semana acá, pero fue..."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 178-178]

36.

"a veces los profesores te felicitaban, y te sentías bien"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 268-268]

37.

"como que te enseñaban un poco más, eran más específicos no iban tan rápido, se detenían cuando tenías una duda y así."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 22-22]

38.

"había un profesor que me dio en segundo grado, que me ayudó mucho en, creo que falté todo un momento, bueno un bimestre, y cuando yo llegué yo iba luego, luego a reprobar y me dijo: no pues este, ponte al corriente en tu libreta y con eso pasas con un siete y eso fue lo que más me ayudó, y luego cuando entré y yo no sabía nada me decía –no es que, se hace así- me explicaba."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 44-44]

39.

"la maestra era igual muy buena onda, luego este, nosotras en la secundaria no podíamos ir con el cabello suelto, nos regañaban, nos hacían que nos hiciéramos una coleta, y cuando entrábamos traíamos la coleta pero ya dentro de la escuela nos la quitábamos, y ella a veces nos veía y pues no nos decía nada o nos veía maquilladas y -no pues despíntense porque las vaya a ver alguien más y las vaya a regañar- si como que nos ayudaba, en ese sentido."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 86-86]

40.

"a revisar la tarea, y ya sí, no le entendías pues, como que te explicaba pero no, tan explícito, explícitamente, por el tiempo, ya nada mas era así de cómo –bueno si ya nada más has esto, esto y, esto y ya- y, o luego ya incluso ella misma te, resolvía las cosas y ya tenías nada más que copiarlo y eso era lo que no me gustaba porque pues no, no aprendía así, si ella lo hacía, y yo si le preguntaba, y así, pero no, no me decía –no pues es que ya no puedo retroceder"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 102-102]

41.

"igual teníamos una libreta para esa materia, y este... sí te explicaban que, por estas razones tenías que amarrarte el cabello o portar bien el uniforme, este todo completo, traer limpios los zapatos, las calcetas, y este... el maquillaje,"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 182-182]

42.

"el cabello o portar bien el uniforme, este todo completo, traer limpios los zapatos, las calcetas, y este... el maquillaje, ese sí nunca pregunté por qué no querían que fueran maquilladas ni pintadas de las uñas,"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 182-182]

43.

"sí era un poco, este...grosera, como no le entendía"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 190-190]

44.

"un poco grande la maestra, pues si como que sentí que se desesperaba muy rápido,"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 190-190]

45.

"ya no me gustó como enseñaba la profesora y así."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 222-222]

46.

"era como que no sabes cortar, incluso a mi mamá le dijo –es que ni siquiera sabe agarrar las tijeras así para cortar la tela"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 224-224]

47.

"sí hay unos profes que si más o menos enseñan y platican pero hay unos como que nada más se molestan y se la pasan saliendo"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 12-12]

48.

"me enseñaba luego, y si los compañeros, los demás les decía: ¿Saben qué? pues hagan esto, y en lo que yo iba con él, me enseñaba como se hacía, esto y el otro."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 20-20]

49.

"Era solo un profesor en todo el medio día, nada más fue un profesor y pues ese profesor, como labor restando, pues si, estar lo viendo todo el santo día ahí y luego el salía, pues empezábamos a jugar también, y yo es ahí donde ya como que me valió

como le digo le estudio, como que me valió porque pues digo, como voy aprender, y ya no hacia las tareas, ya no cumplía con los trabajos a veces si, a veces no"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 46-46]

50.

"y, allá el profe a veces así como que nomás salía, iba a ver a, otra maestra, no sé que entre ellos que había y se iba a cada rato y nos dejaba solos por dos horas, una hora y por eso como le digo que ya no lo tome en serio y así..."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 48-48]

51.

"Pues como no teníamos tele, pantalla ni nada, pues nada, solo puro libro, de que contesten esto y ni siquiera nos decían, esto va así, pues se define de cómo va esto, de cómo contestarlo más que nada de realizar las preguntas y, pues dice: no más contesten esta página 40, 41, 42 al rato les reviso, y así estábamos todo el día"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 52-52]

52.

"solo me van a contestar esto- a veces si lo platicábamos entre de que se trataba el tema y si nos explicaba le entendíamos más o menos, pero de repente le llegaban hablar otros, salía y regresando ya no volvíamos a lo...a esto, ya era otra clase, ósea, era otra materia y al siguiente día a veces no tocaba y ya, como que no le poníamos empeño a las clases."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 84-84]

53.

"¿Pasaba lista?

R. Sí, a veces de vez en cuando, bueno al principio si pasaba, ya después como que ya no, a veces nomás los lunes."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 85-86]

54.

"exámenes que hicimos, era pues, en algunos nomás era encerrar nada mas la pregunta, encerrar o subrayar, en unos era de, la hoja las preguntas y en otra hoja rellenar A,B,C,D; nada más eso."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 88-88]

55.

"nada más los maestros como eran, ah eso si nos jaloneaba el cabello por no querer..."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 112-112]

56.

"En la mañana nunca ibas a recibir así como que digamos un apoyo de tu profesor que le dijeras: -Oye profe es que no le entiendo- te decían: - Es tu problema, yo di mi clase, lo siento, adiós- y pues en ese entonces así como que muy fácil entre comillas para unos pero para otros era como que: Cómo le hizo, cómo fue eso, como es esto. Y pues ya tu: ¿Oiga profe como pidió la tarea? Yo ya la pedí, ahí tú resuélvela y así."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 123-123]

57.

"Y en la tarde era de que: - Hola profe ¿como esta? Qué ondahijo ¿Cómo estás? ¿Qué haces? ¿Ya hiciste esto? No, no le hecho por que no le entiendo; A ver vamos a sentarnos haya y te explico. Y te daban como que guías, te ayudaban, te daban mas entrada como para apoyarte y todo eso"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 123-123]

58.

"era mi tutor en ese entonces de mi salón, y pues era con el único que luego iba con nosotros, se sentaba en el escritorio y nos empezaba a contar o, me acuerdo que hacíamos, nos ponía hacer una rueda, jugábamos botella, pero el que le tocara tenía que decir el recuerdo que más le doliera, el recuerdo que más le ayudara a/o seguir adelante o el recuerdo que hasta la fecha lo hacía para abajo, o algo así, pues era muy chido porque, cuando tu buscabas alguien con quien hablar o alguien con quien estar, ese profe era como que tu mano derecha, el que te apoyaba y todo eso."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 129-129]

59.

"Con odio. No, al igual que ella. Es que antes mía amigo y yo, no sabía nada de matemáticas y nos sentábamos juntos, y así como que; ¿Cómo le sumo? Y le decías ¿Profa como le sumo? Pues como es posible que ya ni sumar sepan, así como que: - Ahora si le estamos preguntando bien- y te decía: Burros o te decía que no te la...que si no te sabias las tablas, hasta te hacia burla y te hacían burla todos, y así como que... ¡Ay! Me acuerdo que antes, nosponían un cartel, nos paraban y nos decían; Soy burro y no sé...y abajo le tenias que completar a lo que no te sabias hacer..."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 133-133]

60.

"Y entonces para mí sus clases eran súper divertidas, tanto por qué no era como una clase que: Te decían saque la libreta, apunten ¡no! Si no que ella nos ponía diferentes juegos, pues aquí iba con esto, esto va con eso, esto va con eso, en risas, buen ambiente, todo esto era como que; Oye ya le estoy entendiendo o; Oye ya le estoy agarrando mas la onda o esto; me acuerdo que ella nos hacía disco, nos grababa discos con todas las palabras que nos teníamos que aprender"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 153-153]

61.

"no los aprendíamos leyendo, tenemos que aprender escuchando, y pues así era, nos ponía muchas canciones en Inglés;"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 153-153]

62.

"era de que llegaban y te empezaban a dictar, te ponían a escribir y era así como de que: Hagan estos ejercicios y ya, como que los hacías, te ponían más a escribir y todo esto y te decían: Para mañana tráiganme esto, y esto, y esto y así como que;"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 190-190]

63.

"pero no era como que me sentía, no era como que yo me sintiera chido, sino que, hacia un trabajo y el profe como que; perfecto muy bien, y así como que me levantaba los ánimos"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 344-344]

64.

"recuerdo, es el...los maestros, sus formas de cómo educaron, como impartieron las clases en el momento que yo estuve ahí, es eso, su forma de implementar las clases, me acuerdo na mas también, de ciertos trabajos que nos dejaban, o actividades de prácticas"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 10-10]

65.

"Educación Física, ahí el maestro lo que hacía era meter casi teoría, no te daba clases prácticas, era pura teoría, a lo mejor sí, quería dar o hacer clase práctica decía: -Salgan a jugar en lo que quieran- básquet, boli, correr, no te decía mas."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 60-60]

66.

"en primer año que si nos dio con este, lo que es este para rendimiento, bueno clases aunque sea practica pero para primaria, parecía practicas de primara...

E: Como....

R:... lo de saltar entre aros...

E:...Ah, en Educación Física...

R:...lo del manejo del balón de básquet y todo eso...es lo único que nos impartió, de ahí segundo igual, fue pura teoría y dejarnos jugar casi un tiempo libre de dos horas y media, que era lo que duraban las clases, una hora y 45, casi, por eso, y en tercero pues ya ni siquiera le prestaba atención, cuando decían que fuéramos a jugar nosotros nos íbamos a la cooperativa comprábamos y nos íbamos a dar una vuelta, como teníamos un lugar en el que ya estábamos halla a...como halla había un buen de arbustos, estaba bien protegido de la sombra pues, ahí íbamos a dar, ahí a sentarnos..."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 62-66]

67.

"La que más recuerdo fue Química,"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 170-170]

68.

"te daba teoría te la explicaba como consistía te ponía, te planteaba hasta incluso problemas que a veces eran cotidiano, y en lo práctico te daba las instrucciones de manera clara y concisa, hasta te iba apoyando mas continuamente en cómo hacer las cosas, iba por mesa y mesa iba viendo cómo iban los avances, si veía que algo estaba mal o se atrasaba, el se quedaba un tiempo y te ayudaba, te aconsejaba o te lo explicaba otra vez, el tema, te explicaba la función de eso y como para hacer la plática, era buena onda el maestro pero yo me llevaba mal hasta ese punto, pues ya no."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 170-170]

69.

"Era Español, nuestra asesora, era estricta y como que a veces, no le entendía, lo explicaba, no sé, hasta ese punto no sé cómo definirlo, si bien o mal, o no detallaba lo suficiente para entenderle, no me, hasta estos días no lo puede explicar bien, era eso, si te dejaba practicas o las hacía en las clases al momento o las hacia afueras de, fuera, este con compañeros, lo que te dejaba mas, mas era lecturas, ella se basaba mas en lecturas, en comprensión, creo que dos años seguidos nos pidió un libro y estuvimos leyéndolo casi todo mucho tiempo, para organizar"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 174-174]

70.

"Me agradaba leer, lo que no me agradaba era como se expresaba la maestra"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 176-176]

71.

"Para mí en ese momento no eran claras, es que a mi igual no me gustaba bien la materia."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 180-180]

72.

"no le entendía casi nada, o hablaba un poco bajo y yo no oía, o un tema lo daba, o pedía que si era el tema y como hablaban los compañeros, lo dejaba así, no te fomentaba mas sí, no te fomentaba más del tema"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 182-182]

73.

"decían ellos los compañeros eso sí, decía ella que estaba bien o mal lo faltaba, quedo ahí nunca sabías que faltó o no, que estuvieron bien, que estuvieron mal."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 184-184]

74.

"Exponían los compañeros, si estaba mal les decía que esto, que faltó o que esto no iba incluido o porque tanto esas cosas, o...nunca decía esto faltó, esto se les pasó, esto está de exceso o esto no concuerda, nunca decía, nunca decía eso, también te confundías."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 186-186]

75.

"en primero fomentaron también para que sea más calmado el ambiente, no eran estrictos, ni siquiera, ni nada, no era de que te daban el tema y querían todo te lo aprendieras solo, casi, casi, y en segundo fue cuando un poco unos maestros sí, siempre iban a lo de, apresurar el paso porque a veces no daba tiempo, como eran en primer año, fue eso. Ya en tercer año fue donde. Ya en tercer año fue donde empezó el, como que lo pusieron en un ambiente conflictivo, como ya no respaldaba ni con maestros ni ni con maestros ni con compañeros, solo con muy pocas personas, solo con muy pocas personas,"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 250-250]

76.

"el profesor me decía que, entonces yo tenía que dar la clase si quería siguiéndome portando mal entonces una ves llegué a dar la clase, pero no me dijo nada, me dijo

que estuvo bien, entonces pues si me sentí bien por eso que me dijo, entonces pues, ya comencé a ponerle mas atención a las clases."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 56-56]

77.

"era muy bueno y siempre que nos aplicaba examen pues, antes nos pedía, él nos decía, bueno sacaba una hoja y el nos decía que, que calificación nosotros deberíamos recibir, y nosotros le decíamos, no sé, un ocho, siete; y el la ponía, pero no la pasaba directo a la calificación, si no que, nos aplicaba examen y veía la comparación, si, no sé si le avíamos dicho ocho y sacábamos un nueve entonces nos respetaba el nueve del examen o nos ponía hasta diez por haber sido sinceros en la calificación que le habíamos dado, pero si sacábamos menos de eso, nos bajaba un punto. Pero si nos, a mí me caía bien, porque por lo regular nunca reprobaba sus exámenes."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 70-70]

78.

"el profe de mate llegaba, y no nos pasaba lista, nos pasaba lista hasta el último, porque como le digo, nosotros nos salíamos entonces era al último cuando ya pasaba lista, para que así se aseguraba de que no nos saliéramos o, u otros compañeros, entonces el llegaba, ah, primero nos explicaba, luego nos daba el número del tema, ya que nos daba el número del tema, nos ponía dos ejemplos y nos explicaba, ah, después de que terminara de explicar, nos ponía no se cinco o seis ejemplos, ah, resolvíamos uno y pasábamos a que nos revisara si estábamos bien o mal, entonces ya nos decía en que estábamos mal o bien y después ya dejaba revisar a los demás y si no las terminaba nos dejaba tarea."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 98-90]

79.

"sí a veces no entendíamos o íbamos mal, ah, nos daba, que entraba a las cuarto; nos daba tutorías de seis a siete, porque entraba, yo entraba a las siete y cuarto, entonces esos quince minutos era para descansar o desayunar luego, entonces si nos daba tutorías."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 106-106]

80.

"es licenciado en matemáticas, el también está estudiando su maestría, pero nada más que, luego nos pone problemas, primero nos pone ejemplos, después nos pone problemas algo complicados y nos dice, como si tiene esa parte de amistad con nosotros, pero también la parte educativa; entonces nos pone un problema y nos dice; -quien resuelva esto va a ser ingeniero de la NASA., luego nos bromea..."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 320-320]

81.

"pues ya entonces tratamos de resolverlo, entonces ya cuando lo resolvemos ya nos pone el sello o nos dice que estamos mal; y ya, como me llevo bien con él, me dice, pues creo que sí, si puedes ser ingeniero he, pero, pero ponte mas abusado"

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 322-322]

Relación alumno-profesor

1.

"rebeldía hacia la autoridad.

R: Hacia los docentes se podría decir."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 55-56]

2.

"Pues de hecho era una maestra entonces si nos llevábamos bien nada más que si en ese caso si era estricta con las tareas y pues si daba bien, estuvo bien por una parte."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 74-74]

3.

"Es que de hecho no era una clase, nos daba de todo porque la maestra estaba con nosotros todo el día, ya nada mas la televisión nos daba las clases."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 76-76]

4.

"casi no me llevaba con nadie de los maestros solamente con la maestra y pues el director casi no estaba porque luego se iba a juntas o así."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 88-88]

5.

"porque me dijo que me iba a apoyar en el sentido que si necesitaba algo ahí pues me iba, ahí iba a estar, entonces pues lo tomé y pues me aproveché de más y pues pasó eso"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 136-136]

6.

"Porque en una vez le contesté a un maestro, y entonces me dijo que me iban a llevar a la dirección; y entonces yo le dije que hiciera lo que quisiera; pero me escucho, porque yo lo dije en voz baja, y me escucho y ya que me lleva a la dirección"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 208-208]

7.

"maestros me hacían bullying"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 15-15]

8.

"maestros que igual me ayudaron pero otros que de plano nunca pudimos encajar, no entraba yo a sus clases o de plano me reprobaban, se la pasaban gritando y todo eso"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 17-17]

9.

"y por más que les dije a los profesores nunca hicieron nada, eso fueron algunos porque otros sí llamaban la atención, pero unos de plano no hacían nada"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 19-19]

10.

"me ponía a pelear con ellos, a contestarles en frente de todos;"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 31-31]

11.

"después hablaron conmigo y me dijeron que ellos no estaban en mi contra, que me iban ayudar y así fue como me fueron brindando ayuda y sí tuve una buena relación ya al último con todos los profesores."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 31-31]

12.

"Mira nadie está en tu contra y lo que queremos es que aproveches que tus papás están dando una educación y necesitas calmarte y nosotros te vamos a ayudar en lo que no entiendas y así."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 47-47]

13.

"las profesoras que más ahora sí que, tenía problemas con ellas, fueron las que sintieron más que me sacaran de la escuela"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 61-61]

14.

"había una maestra con la que de plano no me llevé"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 75-75]

15.

"Con esa profesora de plano no me llevé, yo la sentía que no era apta para estar en una escuela así."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 75-75]

16.

"ella fue la que estuvo más en decir denlé la baja, fue la que estuvo más ahí presionando en decir no es que no puede estar aquí, es una niña problema"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 77-77]

17.

"no nos podíamos ver ni en pintura."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 77-77]

18.

"era trabajadora social, entrabamos a su lugar de trabajo y todas sus pastillas y se alteraba bastante, o sea hasta que por una mosca le pasaba se alteraba a todos a todos les daba miedo llegar con esa maestra, la verdad."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 79-79]

19.

"te decían te habla la Ángeles, uy me decían “ya caíste”, sí literal. Para todos era un horror entrar ahí,"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 81-81]

20.

"Y luego mi mamá fue a hablar con la maestra y a decirle que esto no fue un problema dentro de la escuela y que ni siquiera tenía que ver con la escuela, la maestra empezó a decir que yo y mi mamá nos pusimos al tú por tú cuando no fue cierto y empezó así con ese choque conmigo."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 83-83]

21.

"si mis profesores de la secundaria me caían bien, había un profesor que sí era muy estricto"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 54-54]

22.

"Me daba Historia, recuerdo que era como que muy estricto"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 58-58]

23.

"nunca tuve la oportunidad de platicar de ellos de, mas allá de, como del maestro, nada mas de, les tenía el respeto de maestro y ya ellos el respeto hacia a mí como alumno"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 68-68]

24.

"Y por el apoyo que tenía de ella, pues era como que, con ella como que sí platicaba más y, o sea me decía, no pues échale ganas."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 84-84]

25.

"pues el director pues nunca, nunca como tuvo la necesidad de hablarme tampoco la subdirectora, ni nada"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 110-110]

26.

"a distancia de los profesores, porque me decían así, como: ¡Ay, que milagro que nos visitas!! O sea, fue así como, pues como de: Yo no quise faltar todo ese tiempo..."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 142-142]

27.

"no convivía mucho por lo de lo mismo que faltaba."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 58-58]

28.

"mi prefecta me decía que pues no me saliera que mejor siguiera estudiando."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 138-138]

29.

"que siguiera estudiando, que le echara ganas, que sí se podía"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 140-140]

30.

"la maestra era como que, no sé muy, muy alegre y como que te transmitía muy buena vibra y ya te daba la clase y, y como que entre jugaba y te decía"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 184-184]

31.

"los convivios igual los profesores, este, hubo una ocasión que trajeron una, este, un juego mecánico, igual los profesores así les decían –no, súbanse profesores- y si se subían con tal de hacer reír o algo así, ósea en esa cuestión pues si los profesores trataban como que, algunos de llevarse bien con los alumnos, y todo eso, eso si el ambiente si era muy bueno, era muy padre."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 194-194]

32.

"llegaron los profes, si iban a comprar a la tienda como esta...estaban ahí instalados en la telesecundaria mas antes, y este, allá donde, donde antes iban, así luego esta mi casa para abajito esta un este, una tienda a un metro esta, y...iban a comprar , salían como ahí no tenían nadie quien les iba a vender, es como aquí, está libre como, entonces allí salían a comprar iban a la tienda; y luego me platicaban, la profa Yadiith dice: oye, tú no, tu no ¿ tu ya no estudias o si sigues estudiando? Le digo: no, la verdad ya no; dice: ¿y no te gustaría seguir? Terminar tu secundaria; ¿Cómo? ¿A poco ahí se puede?"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 36-36]

33.

"una vez salimos afuera me platico, dice: Oye que no piensas echarle ganas; Le digo: de todos modos no voy a entrar al bachiller todavía, mi papá lo veo como que no quiere; y dice: No pues, eso sí, pero al menos este, ve el lado positivo de que tu puedes llegar más lejos"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 46-46]

34.

"me caía mal"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 68-68]

35.

"De que salía y a veces estábamos en clases de ingles y como ya era, como de costumbre de salir, de que él salía y es que era puro jugar y cuando decía: esto se pronuncia así y así, y hacer esto; digo: ah, y yo nada mas lo leía, me pusieron apodo, bueno era él mismo me lo puso..."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 72-72]

36.

"aja, en la lectura en el pizarrón escribió: “you are a baby” y yo, y como se pronuncia en español “yo ara babi” y entonces él que dice: A ver tú –"yo ara babi"- todos así me pusieron"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 76-76]

37.

"me motivo cuando entre, es de que, pues de entrar es porque sacarlo ya no digo si fracase una vez en la siguiente ya no"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 310-310]

38.

"entrando, luego, luego te das cuenta que pues, para empezar los profesores no son los mismos; Simplemente en el trato que, que te dan,"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 46-46]

39.

"Cómo era la relación con tus profesores, tus profesoras?

R: Muy mala..."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 118-119]

40.

"nos profesores si me llevaba muy bien, aun recuerdo un profe que se llamaba Dubal, ese profesor era el que siempre me apoyaba en todo"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 121-121]

41.

"No ya hasta nos daba miedo."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 149-149]

42.

"teníamos practicantes que iban de, a darnos clases por los profesores y así, y la profesora ingle que iba en ese entonces, era una chica, era una joven ¿no? Me acuerdo bien claro que yo estaba enamorada de ella, en esos entonces, ya sabe..."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 151-151]

43.

"me acuerdo de que en la tarde, no tenias clases y se acercaba un profesor: Que onda chavos quieres salir a echar reta, a jugar fútbol o un partidito acá entre nosotros,"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 318-318]

44.

"Me acuerdo que en la tarde crearon un torneade profesores contra alumnos de fútbol, y pues me gustaba mucho el hecho de que, como convivíamos, como era esto, como tal y así, a pesar de que fue muy poquito tiempo, ósea, dos meses que estuve casi tres, a la primer semana, el primer día, te muestran un apoyo enorme, enserio, te empiezan

a apoyar y te empiezan a dar como que mas alas, para que sigas estudiando y así, cosa que en la mañana jamás lo vi."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 318-318]

45.

"en tercer año, fue cuando empezaron a ver casi dos semanas seguidas como que tras perdía muchas clases o de repente no iba al escuela es donde se empezaron a dar cuenta, pero solo fue la asesora, no los compañeros"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 40-40]

46.

"de alumno profesor de una manera respetable"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 146-146]

47.

"no queríamos aceptar la idea que ellos nos ponían, que nos quería poner, lo que hacíamos era rechazarlo y ahora sí que, en vez de fomentar una buena convivencia, lo que hacíamos era hacer que el maestro, nos tuviera, tuviera más miedo con nosotros a la hora de implementarnos algo que con lo demás, era eso en lo que nos metíamos."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 150-150]

48.

"me dijo, algo con respecto a que por fin aparecí, a que por fin le quiero entrar a esto y si llego a comportarme bien, ahí no sé ni siquiera yo porque, de que pensé que me hablo, como que creyéndose superior o queriéndome dar, hacer que pasara vergüenzas con mis compañeros, lo que hice fue responderle ni tan alto y tan bajo, y entre, y eso conlleva a que me sacaran del salón, no hice practica y todo eso, me sacaron del salón, me pedían que le dijera una disculpa al maestro, no yo quise, creo que nunca le di una disculpa en sí y poco a la semana ya no me dejaron entrar."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 154-154]

49.

"un mes después de su clase, me dijo este, me quede afuera yo, creo que se empezó hartar de comportamiento y al final lo que hizo fue mandar a mis compañeros a traerme o a buscarme"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 156-156]

50.

"fue más conflictiva que los otros años."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 164-164]

51.

"pensaba yo que eran bipolares, ósea, tenían un comportamiento estricto y rígido en las clases, unos, unos eran divertidos y al salir del aula eran como que otra cosa, eran estrictos pero eran un poco divertidos, en ese momento lo pensé que eran así, como que bipolares, ya luego, creo que fue,"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 166-166]

52.

"a consejera estudiantil no me acuerdo su nombre creo era Nidian, igual que la directora, era la profa Nidian, que me decía que porque no entregaba, porque empezaba a faltar mucho también, que dejara de hacer eso, que me comportara bien con mis maestros, con mis compañeros, que dejara de meterme en problemas, eran los que más me decían."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 190-190]

53.

"Mi asesora nada mas lo único que iba a ver a mi, eh...a mi mamá y le avisaba de los problemas, de ahí en fin, lo mucho que se metía era poco, era muy poco lo que se metía."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 192-192; Autor: Joce; 31/12/1899 12:00 a. m.; Puntuación de peso: 0]

54.

"muy buena, ah, más con el maestro de matemáticas."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 54-54]

55.

"bueno tenía primas estudiando también allá, y mi tía se llevaba bien con él y entonces a mi me decía sobrino, pero por mi tía."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 72-72]

56.

"sincera, porque creo que siempre han sido muy sinceros conmigo en lo que estoy bien, y en lo que estoy mal."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 74-74]

57.

"siempre traté de desarrollar lazos para no que hubiera roces o así."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 78-78]

Categoría 3: Papel de la familia

Relación familia-escuela

1.

"de hecho fue su marido de mi mamá conmigo"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 198-198]

2.

"me fue a traer y pues ya, esa ves ya fue a traer mis papeles y ya no dijo nada; pero tampoco me regañó porque fue algo como que tonto y pues no me dijo nada en ese caso."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 288-288]

3.

"Tengo a mi tía bueno a una tía allá, en la escuela de por casas Geo, entonces estaba trabajando y pues dijo que se presentó la oportunidad de hacer el examen,"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 370-370]

4.

"que iba a hacer de mi si no tenía yo estudios, y que no siempre iba yo a sobre vivir de donde trabajaba, y pues como que me hacían pensarlo y a veces sí, una vez intenté hablar con mi mamá para ver que se podía hacer, bueno platiqué y me dijo pues no sé que se podrá hacer el chiste es que tengamos que ir a una escuela para que hagas un examen, o si no pues meterte a un este al ¿CEDIC? bueno un cómo se puede decir que una escuela de talleres y este aprenderte algo para que pues ya te puedas meter en algún trabajo"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 418-418]

5.

"Regresé porque ahora sí que estaba mi hermana, ya nos habían puesto en el mismo turno,"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 17-17]

6.

"Y pues querían disfrazarla le dijeron a mi mamá: Si quiere que su hija se gradué con todos lo podemos hacer como en verdad se hubiera graduado"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 33-33]

7.

"cuando mi mamá me dijo vas a entrar otra vez a la escuela"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 37-37; Autor: Joce; 31/12/1899 12:00 a. m.; Puntuación de peso: 0]

8.

"mi mamá y esa profesora se gritaron"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 75-75]

9.

"Y luego mi mamá fue a hablar con la maestra y a decirle que esto no fue un problema dentro de la escuela y que ni siquiera tenía que ver con la escuela, la maestra empezó a decir que yo y mi mamá nos pusimos al tú por tú cuando no fue cierto y empezó así con ese choque conmigo."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 83-83]

10.

"Por eso mis papás se molestaron"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 90-90]

11.

"pero mis papás me presionaron para que yo hiciera el examen, porque yo no estaba de acuerdo, la verdad, en hacer el examen, decía yo que para qué, si yo ya estaba haciendo algo, pero mis padres me dijeron no, que tenía que regresar a la escuela a

hacer algo, entonces me llevaron que hiciera yo el examen, lo pasé y ya después me vinieron a inscribir aquí."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 104-104]

12.

"mi mamá era la que encargaba todo y era la que más estaba ahí con las tareas y todo eso."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 145-145]

13.

"Pues ahí hubo mucho mi cambio, porque era el momento en el que mis papás estaban totalmente divorciados entonces tenía muchos problemas, problemas que nos afectaron bastante estábamos chicos"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 152-152]

14.

"mi mamá, mi mamá estuvo ahí ella fue la que me motivó para decirme que estudiara yo algo y gracias a ella estoy en el bachiller"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 173-173]

15.

"Por qué decidiste regresar a la escuela?

R: Por mi mamá"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 189-190]

16.

"sí me sentí obligada por mi mamá, tienes que regresar y vas a regresar y le vas a echar ganas"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 192-192]

17.

"la extrañaba pues como tengo una hermana, pues ella asistía a este bachillerato también y pues veía que, se pasaba con sus amigos, y así como que llegaba y me contaba"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 48-48]

18.

"se la llevó en una patrulla y llegaron y siento que, no sé si fue muy impactante para el director, ahora sí, que llegaron y el director me empezó como a que a decir de: Oye y no necesitas algo o así, pues cosa que nunca, pues nunca había hecho, siento que por el simple hecho de que mi mama llego en una patrulla como que se asustó, o algo así..."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 110-110]

19.

"como mi hermana, o sea, pues mi hermana siempre va primero a las escuelas que yo asisto, pues por...y pues mi hermana como que terminó mal ahí igual con problemas del Director, y pues también por eso no me trate mal con el Director, bueno más bien no porque yo quisiera, sino, porque me toman el hecho de que soy igual que mi hermana, y ya.."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 128-128]

20.

"Ay, es que eres igual que hermana."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 130-130]

21.

"y pues mi mamá si me decía de: No pues estás mal ¿no? Tienes que ir a la escuela, o así, pero pues mi papá como que, pues mi papá también es de esas personas que no tuvo la oportunidad de terminar sus estudios, pues el igual me dijo, pues sabes qué, pues termina tu secundaria mínimo"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 154-154]

22.

"Y pues ya no tuvieron, o sea, se sintieron mal, pero pues también me apoyaron, y pues como tenía un primo que también no, no terminó la secundaria, me dijo: No pues es que también ya quiero estudiar, y me decía: No pues es lo peor que puedes hacer, dice dejar de estudiar, dice: A pesar de que me veas bien y así, dice, yo me arrepiento de no haber estudiado y pues ya fue como que, dije, pues bueno lo voy a intentar otra vez, y me metí a esta escuela, pero igual eran muchas emociones, porque pues eres el nuevo, igual de cierta manera...."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 154-154]

23.

"No, pues sabes que ya no vayas a platicar, ya no quiero estudiar, y pues ya por eso me, como que ya lo aceptaron, de cierta manera, me dijeron pues sí, te tenemos que apoyar. Y ya me salí de esta secundaria, fui por mis papeles y ya me retiré."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 186-186]

24.

"por mi tío, aja, mi tío iba como que a vernos y él me dijo: Oye es que mi hija Frida me comentó que hay un programa ahorita en su escuela de Yo si tengo Secundaria, dice: Por lo que me ha comentado lo terminas en un examen en línea, y yo hasta ni siquiera lo quería hacer,"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 210-210]

25.

"pues ya de cierta manera me convencieron"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 210-210]

26.

"hijo yo no te voy a ver, dice, si hay tiempo te recibiré aquí en mi casa, pero pues, y si en algún momento vas a tener que oírte a trabajar, porque yo no te voy a pagar tus

estudios, así como que, así como me lo dijeron, dice yo no te voy a poder pagar tu estudio, dice a tus primos si porque son mis hijos, así me lo dieron entender, no? Como que, yo no iba a contar con su apoyo, y pues ya fue que me decidí terminar mi secundaria"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 214-214]

27.

"Por la misma plática de mis tíos fue así como de, pues ya me di cuenta que no me van apoyar si llega a pasar algo, y ya fue que me decidí. Mi mamá me dijo: Te meto a una prepa abierta para que no te haga tan pesado, y yo dije no pues, lo voy a intentar en el bachiller de mi hermana,"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 220-220; Autor: Joce; 31/12/1899 12:00 a. m.; Puntuación de peso: 0]

28.

"mi mamá decidió sacarme de la escuela, y ya este por eso dejé de estudiar la secundaria."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 18-18]

29.

"tuve que buscar a otra maestra aparte de la escuela."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 102-102]

30.

"¿Quién decidió la salida de tu escuela?

R: Pues fuimos las dos, sí porque mi mamá me dijo que, como que, como cualquier papá, que dice que -si no quieres estudiar, pues salte y, pero en la casa no vas a estar así- pero yo creí que era, jugando y pues yo mejor preferí quedarme en mi casa, y pues mejor le dije que ya no quería, que ya me quería salir de la escuela, y fue cuando me sacó."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 111-112]

31.

"pues ya fue cuando le dije a mi mamá que ya no quería y mi mamá me dijo que, pues, estaba bien que, pues para que seguir pagando algo si yo no me iba a esforzar por, cumplirlo, y por eso me sacó."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 140-140]

32.

"la mayoría eran de paga, y ya pues tuvimos que buscar una como que más económica para este, que mi mama pudiera pagarla, y ya fue cuando vimos esta"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 164-164]

33.

"mi abuela le esta, le está ayudando a mi mamá a pagarme mi escuela."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 164-164]

34.

"mi mamá como que si entendí esa lección de mi mamá, y ya fue cuando entendí que pues no mejor si quería seguir estudiando."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 188-188]

35.

"peor tantito mi mamá me la hizo la portada de cartón, pues otras lo hacían nada más de pura hoja y lo enredaban así, y se guardaban las hojas en su mochila y el mío no, a duras penas lo doblabas a la mitad y tenía que andarlo cargando y luego hasta se me olvidaba y lo dejaba en la escuela"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 224-224]

36.

"Si se molestaron mucho, porque, pues dijeron que no estaba pensando como tal en mi futuro"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 228-228]

37.

"no, dale que haga cosas para que vea que es lo que se siente, ganarse dinero, que se canse, que no vea que nada más porque se salióse va a quedar en casa a dormir; y ya fue cuando mi mamá dijo no pues sí, y ya fue cuando me puso a ayudar y bueno a llevarme, y ya fue cuando todos me empezaron a decir –ya ves no te ibas a quedar y que no sé que - dic – que necesidad si puedes estar en tu escuela, pocas horas regresas, haces la tarea, te duermes un rato y ya no te estoy pidiendo hacer nada mas- y ya fue cuando dije no pues si tiene razón, y ya fue cuando quise volver a estudiar otra vez, sí, pero pues si como que me ayudaron."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 228-228]

38.

"mi papá, mi mamá y mi abuela, fueron ellos tres los que estaban insiste e insiste en que regresara"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 230-230]

39.

"¿Vas a entrar? –Si- y lo vi como que se molestó, porque tengo más hermanos, nada más una fue a la secundaria, la que terminó."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 26-26]

40.

"como que ya no quiere que venga- y con eso como le digo que el balón que le pegué al profe, con eso ya ahí también con esa excusa también, ya tuve ese, de que: No, ya no voy; porque ya me expulsaron, no quieren que vaya pues ya no voy, digo igual mi papá como que no quiere que vaya; pero yo en esos momentos si sentí como que no cómo -estoy dejando algo pero ya que ni modo- y si me salí de ahí;"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 32-32]

41.

"me platicaba mi prima que en otras partes, pues cada, si no salían pero era otro maestro y otro maestro, pero cada media hora y digo: no, está chido..."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 54-54]

42.

"con ese y esa excusa, me salí y mi mamá me rogaba, ve, ve y fue avisar al maestro que no iba a ir, dice el maestro que vas a ir a dejar tus libros, le digo: –porque si esos los regalan- dice: los vas a ir a dejar; ella con tal para que yo fuera y el maestro me platicara regresa, pero ya nunca llegué"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 60-60]

43.

"pero no tenía, cuando entré al bachiller, yo no tenía la oportunidad con mis padres, bueno más que nada con mi padre, que él ya no quería, él quería que yo me quedara ahí en la, en el negocio y yo le dije: algún día tengo que salir por más que no quiera estar aquí porque ahora si ya me aburrí aquí estar; estuve allí dos años y no, si me aburrí."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 60-60]

44.

"Mi mamá, siempre ha estado al pendiente de mi que es la que, ella me ha estado motivando, ves, ves, te va hacer falta, te vas arrepentir de haberla dejado, pero yo, digo: no ya no, ya no y ya no; y por fin dejé de hablarle, dos días no le hablé y ya no me hizo más..."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 90-90]

45.

"Para mis hermanos, solamente dijeron ¿Por qué te saliste? Porque, porque sí, no les di explicaciones y mi mamá también me dijo ¿Por qué?"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 222-222]

46.

"Y mi papá pues, dice: Ta' bien, pues ya siquiera medio año, siquiera ya conociste como es, para él como que fue bien para él que ya no siguió."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 224-224]

47.

"Fue una, entre mi mama y yo, porque uno de mis primos estudió aquí hace un buen de tiempo, y pues lo quería mi mamá, era como que, buscar un lugar más cercano, para que no hubiera si, problemas de que me regresara o así un lugar más cerca para que así yo conociera más gente y así no se me dificultara hacer amigos en la secundaria y así..."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 26-26]

48.

"mi mamá me dijo- Está bien, no quieres, te pasamos a la tarde- le dije- pero yo no voy a jugar- me dijo ¿no? dije, bueno quiero experimentar también, y en segundo año me pasaron al turno de la tarde. Y ahí fue donde cambió todo."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 42-42]

49.

"falté una semana completa y tuve una plática con mi mamá y todo. Pues mi mamá me habló que si yo lo quería hacer que estaba para adelante, pero que me pusiera a pensar en las dificultades que me iba a poner la vida, que no iba hacer fácil como yo la estaba pensando, que pues lamentablemente si esa era mi decisión, pues ella me apoyaba, y que con todo el dolor del mundo, pues si yo lo quería hacer, que lo hiciera pero que en cuanto yo quiera regresar le dijera porque no le gustaba la idea de que me saliera de la escuela, y pues ya, así fue como me salí."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 186-186]

50.

"Y fuiste a su graduación?"

R: Si, y yo me acuerdo que ese día, yo dije: Yo tengo que salir igual, yo tengo que algún día llegar con mamá y entregarle mi papel y decirle: Sabes que, ve todo lo que hice, ve como no me costó tanto trabajo como yo creía, y fue ahí donde yo empecé hablar con mi mamá, le dije: Sabes que méteme a la escuela, me dijo: No, que vas a tener que cursar segundo y tercero, y ahí es donde dije: ¡Ay, no! Y me dijo: Pero, esta lo del proyecto que te dije."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 247-248]

51.

"cuando yo no iba a la escuela mi hermana, mi tía, y otros tíos que vivían ahí, me ayudaban,"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 356-356]

52.

"como tío estaba ya en la carrera, estaba para gastronomía, me decía; mira ven, yo tengo esta carrera ya soy un señor como tal, pero ve todo lo que hago, así como que;¡wow! Y mi hermana me decía como igual ella iba en la prepa, me decía; mira esto es lo que vas a ver, y tal, tal, tal, así como que; ¡wow!"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 356-356]

53.

"no tuve el certificado, se perdió la oportunidad de que entrara con ellos, no supe tampoco del examen, el de acá el examen tampoco supe, tampoco supe cuando fue, no más cuando me informaron una de mis primas vino hacer el examen luego, luego ese día."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 50-50]

54.

"unas de mis primas como estaba allí, me dijeron que ella ya, ella ya no vino, no asistió un día porque fueron hacer eso, exámenes, vinieron hacer los exámenes para ingresar acá al bachillerato y pues la cosa termino conmigo cavando aquí, acabando en esta escuela, cuando llegué pensé que ni siquiera iba encontrar aunque sea a mis

viejos compañeros, o sea, a los de primaria, ellos se quedaron todo el tiempo acá, ya ingresando y todo eso, descubro que la mitad de los que yo conocí en su momento, ya ni siquiera estudian, o sea, por problemas de, que o se volvieron padres a temprana edad o por problemas económicos tuvieron que dejar la escuela ya no seguían... acá unos cuantos compañeros que encontré fueron"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 52-52]

55.

"que me diría mi papá, la que se enteró fue mi mamá, la llamaron, ahora sí que, la llamaron, se entero, si me regañó en su momento, no me pegó pero sí me regañó, me puse nervioso cuando oí, cuando ella me dijo le voy a decir a tu papá, se tiene que enterar él por fuerza, me puse nervioso, como que me dio un ataque de pánico y miedo, o sea, como conocía a mi papá como es de, un poco de, entrado más a lo violento que a lo racional, o si te dice algo pero te va a pegar, me dio miedo, no quise que se enterara, pero al final, así todo eso, mi mamá lo convenció de que no hiciera, no me golpeará, fue lo bueno"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 72-72]

56.

"lo primero que se me vino a la cabeza, fue llegar a mi casa, informarle a mi madre y a mi padre que ya no se preocuparan por inscribirme otra vez a la secundaria que ya, con el programa que, con el programa que me había dicho mi mamá, ya pude conseguirlo, ya tengo la..."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 78-78]

57.

"la falta de atención a la escuela ósea, poner este, poner como prioridad otras cosas, mi hermanito jugar como yo lo hacía en su momento, y empezar a querer estar jugando mucho lo detuvieron un buen tiempo, mi hermano con dedicarse más a estudiar lo que él quería, con lo que quería trabajar, siento que le perjudico más en la escuela y pues yo con lo factores, todo eso, quería este, jugar y no hacer nada, es lo que me afectó a mi también, puse más privilegio a eso que a las cosas."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 136-136]

58.

"Quise probar algo, ver algo nuevo, o sea, quise conocer más lugares, ahí como había visto que uno de mis primos curso ahí como era, como él me metió la idea de que era un poco más práctico, era más fácil la convivencia y todo eso, eran más llevaderas las materias, pensé porque no intentarlo como él, y pues eso fue uno de los impulsos que me llevo al cambio también,"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 266-266]

59.

"me iba a mandar a trabajar para mejor evitar haciéndome tonto otra vez en la escuela y, o hacerme tonto en la casa, me iba a mandar a trabajar, hasta él volvió, me lo volvió advertir este año, cuando bajé un poco en promedio de calificación, dijo que si repruebo, me iba hacer eso, me iba a sacar de la escuela y me iba a mandar a trabajar, el dice: te voy a mandar a cuidar chivos, lo usa como expresión para mandar a trabajar."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 298-298]

60.

"bueno tenía primas estudiando también allá, y mi tía se llevaba bien con él y entonces a mi me decía sobrino, pero por mi tía."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 72-72]

61.

"Ah, sí, mi mamá, y cuatro maestros."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 112-112]

62.

"mi mamá me dijo que no debería, bueno me dijo que no era momento para dejarla porque iba bien, y que pensara mejor las cosas, que no las viera en corto plazo si no, a largo plazo."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 114-114]

63.

"le pregunté a mi mamá que si no había aquí una escuela abierta, y me dijo que sí, entonces me dijo que había aquí una en cholula."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 184-184]

64.

"ella buscó y se enteró de Yo si tenía Secundaria, y entonces pues le dije que sí quería entrar; entonces vino a pedir más detalles, primero vino ella, después, vine yo con ella y después vine yo solo;"

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 224-224]

65.

"como le digo que a veces iban mis primos, ah, dos de ellos estaban estudiando, uno estaba en prepa y uno en secundaria, el otro ya había terminado; entonces pues, cada que iban me prestaban sus libros o me pasaban links para que yo descargara libros, y entonces me ponía a estudiar yo solo, o cuando iban estudiaban conmigo."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 242-242]

66.

"me enseñaban lo que estudiaban ellos"

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 244-244]

67.

"es más apoyo el que ahora ya me dan, son tíos, mamá, tías, mi hermanito y mi hermanita, pero ellos lo hacen porque me dicen que, mis hermanitos me dicen que siga estudiando pero porque me veo bien estudiando cuando llego a mi casa, y porque a veces les gusta que les enseñe; a mi mamá me dice que, que siga estudiando y que también aprecia mucho el que yo siga estudiando, que ella no tuvo esa oportunidad, y mis tíos también, así como a veces me dan apoyo económico también no se psicológico."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 292-292]

68.

"Bueno también ellos me daban ánimos para seguir estudiando, de hecho el que iba en la prepa me dijo que, que me metiera pero fue cuando ahí me di cuenta que estaba un poquito caro la escuela, entonces dije que no; que todavía no era alternativa."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 298-298]

Entorno familiar

1.

"su marido de mi mamá y me empezó a decir, que porque lo había yo hecho si no le podía yo decir al director, y entonces me empezaba a dar como una plática, y este, y pues si fue él quien me dijo, se podría decir."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 146-146]

2.

"Como a los...yo tenía nueve o diez años cuando se separaron."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 326-326]

3.

"Y tú ves a tu papá o?"

R: Este... de hecho se fue para el otro lado, sí"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 329-330]

4.

"Pero tienes comunicación con el entonces, que por Whatsapp o correos?"

R: Sí, por Whatsapp, mensajes, llamadas."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 343-344]

5.

"Y ya después, pues ella conoció otra persona y vive con ella, ¿Y tú vives con ellos?"

R: Sí.

E: ¿Y cómo te llevas con él?

R: Bien, sí, sí me llevo bien con él."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 347-350]

6.

"soy el único hombre y hay tres mujeres."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 422-422]

7.

"son dos medias hermanas y tengo una hermana, hermana, sí."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 424-424]

8.

"Pero ¿por qué consideras que ibas pésima? ¿No estudiabas o no le dedicabas tiempo?

E: En parte era por el problema con mis compañeras, otra era que algunas materias de verdad no les entendía y otra era porque tenía problemas en casa, entonces que ahora sí sólo iba a echar relajo para distraerme."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 28-29]

9.

"Mis papás son divorciados"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 135-135]

10.

"Con mi papá (resignación)"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 137-137]

11.

"Vivía unos meses con mi mamá otros meses con mi papá, nos andaban trayendo de aquí para allá, no estuve muy estable hasta apenas estoy encontrando la estabilidad de vivir con mi papá"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 154-154]

12.

"un carácter un carácter muy fuerte (como tu mamá) Ay, sí tienen el mismo carácter"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 219-219]

13.

"vivimos con mi abuelita, nos renta un departamento que ella tiene..."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 188-188]

14.

"Fue todos los problemas, que me vinieron afectar en la escuela."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 270-270]

15.

"pues eso como que me perjudicaba igual en la escuela, y pues de cierta manera, igual empecé actuar como que mal con mis amigo y así"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 272-272]

16.

"pues ya todos los problemas se solucionaron en mi casa, así que siento que ya estoy tranquilo y me siento tranquilo ya."

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 276-276]

17.

"Igual a veces era por apoyar a mi mamá, en, ir a traer a mi hermana la primaria, o...o luego porque yo no quería ir, sí."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 118-118]

18.

"Tu mamá ¿Por qué no podía pasar a recogerlas?

R: Porque trabaja.

E: ¿Todo el día?

R: Sí, luego... bueno su horario no es como que fijo"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 125-128]

19.

"no podía, este... ir las a recoger y pues yo tenía que ir"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 130-130]

20.

"yo hacía el aseo y ya luego me decía –no pues acompáñame a mi trabajo- pues ya la acompañaba a trabajar"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 144-144]

21.

"también tenía unos problemas familiares también , mi papá ya no quería que siguiera,"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 12-12]

22.

"como mis papás, bueno mi papá si sabe más o menos leer y mi mamá pues la verdad no sabe, pero pues siempre me ha apoyado mi mamá, siempre me decía ¿no tienes tarea? Y como, sabía de que no sabía, pues como, nunca me revisaba libretas –no, no tengo- y ya luego –no, no hay clases- y yo sabiendo que sí había"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 24-24]

23.

"Entonces la primera hermana la mayora fue la que termino su secundaria, la otra que sigue ya no, nomás la primaria, la otra también, la otra también, la otra...y hasta que llegué yo."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 30-30]

24.

"A campesino, y trabaja aquí en el campo, a veces va a cultivar la tierra, pues va a sembrar, o sea, a cosechar."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 192-192]

25.

"va hacer trabajos con la yunta, va a cultivar la milpa, porque es lo que más se siembra aquí."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 194-194]

26.

"Si mi mamá es ama de casa"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 200-200]

27.

"Por mis hermanos, ve que son dos mayores más, son dos más grandes que yo y ellos pues trabajaban en México, nos íbamos a trabajar..."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 202-202]

28.

"dice mi papá tu entra, pues ya como que ya tenía, estaba más o menos ya grandecito para él, y si entré y ya a los 16 años, ya entré aquí al bachiller."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 206-206]

29.

"ahorita veo como que si me apoya mi papá como que me está apoyando."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 294-294]

30.

"oportunidades de estudiar allá en la casa, porque llegando pues, a veces si le ayuda allá en la tienda de mi mamá, estamos pero pues, luego estoy, luego vamos hacer las tareas o hay que atender a la gente a los clientes que llegan, pues ya no me dejan concentrarme estoy fuera, estoy fuera de la tienda, tengo que ir allá arriba, tenemos otra, otra casa así y hay animales que atender y pues ya no da, ya no da tiempo"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 318-318]

31.

"yo no vivo con mi mamá ni con mi papá, vivo con mi abuela desde chiquito."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 46-46]

32.

"más como no contaba como con una ayuda de mi papá, pues yo me tenía que comprar todo, y luego así como que, yo sentía feo ver, como todos en la escuela iban con sus tenis bonitos, todo eso, y yo como que; ¡Ay, yo puedo obtener mejores cosas que ellos! Y pues ahí fue donde empezó todo el problema."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 60-60]

33.

"mi molestia fue que, yo les pedí ayuda, yo les pedí ayuda, que me ayudaran a pagar por lo menos la escuela, que me ayudaran para mis transportes o algo, pero pues jamás se dio algo así, a ver que me ayudaran o algo así, ósea, como tal, como tal, nunca he convivido con mis papás,"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 91-91]

34.

"hazme caso, vamos a comer, vamos a desayunar, o espérame, porque ella salía mucho o no vayas y vamos a cenar, y me decía: ¿Sabes que? Si vas a estar así, te vas

de mi casa, yo no quiero un marido que me ande controlando y nada, me corrió... y ahí fue cuando..."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 269-269]

35.

"mi hermano mayor venía a la secundaria acá abajo también, ósea, fue el único que, cuando fue... secundaria mis hermanos también reprobaron, el mayor bachillerato y el menor primero de secundaria,"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 46-46]

36.

"Lo reprobó, tuvo que volver a repetir año, así a fuerzas"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 124-124]

37.

"El mayor reprobó, el último grado de bachillerato,"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 126-126]

38.

"yo fui el único, ahora sí que por sentimentalista, me afectó demasiado."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 132-132]

39.

"Mis padres lo tomaron, mal, lo desapbaron, vieron como que un fallo, no lo... tanto ese fracaso que tuve y mis hermanos no lo vieron tan mal, y no le tomaron tanta importancia por los fallos que ellos igual tuvieron."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 290-290]

40.

"él, él sí... me advirtió dice –ves como le haces pero no repites año, no quiero que vuelvas a cursar secundaria para... secundaria- el me dijo: O pasas el año o lo que hago este, te vas a cuidar ganado, o sea, te vas a trabajar; es lo que me dijo."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 292-292]

41.

"no me iba a mantener"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 296-296]

42.

"la dejé porque a mi mamá comenzó a tener problemas económicos, entonces como soy su hijo mayor le dije que yo la iba a ayudar."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 124-124]

43.

"entonces le dije que yo le iba a ayudar, y, pero me dijo que no me preocupara, pero pues al verla en ese estado pues le dije que, pues sí la iba a ayudar, entonces entré a la secundaria pasó el primer bimestre para cuando pasó, yo me salí y comencé a trabajar, y la ayudé."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 128-128]

44.

"No, no tengo papá."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 132-132]

45.

"entonces pues a veces no puede solventar los gastos ella sola, con lo de la casa y lo de la escuela pues, a veces se le va el dinero."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 190-190]

46.

"Se va a las cinco de la mañana y llega hasta las nueve, nueve y media de la noche"

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 210-210]

47.

"nada más trabaja cuatro días, pues, en los días que va a trabajar, ah, dos de mis tías; ah, una que tiene, donde yo vivo tiene un local enfrente, ella se hace cargo de nosotros, bueno más de mis hermanos, y otra tía que también va con nosotros, va frecuentemente a mi casa, y entonces nos hace de comer, nos ayuda a hacer el que hacer, y así"

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 212-212]

48.

"¿Tú vives con tus abuelos?

R: Bueno... con mi abuelo nada más."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 217-218]

Categoría 4: Características de los jóvenes

Pares

1.

"me pelié con un compañero y pues, le pegué de más y pues no se aguantó y se fue a acusar y pues me expulsaron."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 46-46]

2.

"me llevaba yo bien, no con todos pero sí con algunos."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 54-54]

3.

"pues no era la primera vez, y pues entonces, me dejé llevar y pues lo hice."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 148-148]

4.

"me dijeron que por qué, me dijeron que sí no podía yo hablar con él director para que me diera chance de quedarme, y yo todavía le dije que ya no, porque ya hasta mi mamá había venido y me dijo que ya no, y pues ya me dijeron que pues ya nos veíamos después."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 156-156]

5.

"sí, pues extrañaba yo, más que nada, a mis compañeros y pues nada más."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 164-164]

6.

"Este niños, si me juntaba más con los niños."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 166-166]

7.

"No porque tuviste que salir? ¿Qué fue lo que sucedió, que tuviste que salir de la secundaria?

R: Ah, porque me había yo peleado con un chavo"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 189-190]

8.

"Porque éramos como que nos mandábamos indirectas, así como el me mandaba, yo también y entonces llegó el día, en que si se puede decir que nos hartamos, y ahí fue cuando empezamos a discutir, y cuando discutimos pues ya sucedieron los golpes."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 214-214]

9.

"No era porque nos caíamos mal solamente"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 220-220]

10.

"era como que, medio payaso, y entonces a mi me caen mal esas personas,"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 224-224]

11.

"de hecho era cuando iba pasando hablaba mal de él"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 228-228]

12.

"Pues que se cree que tiene mucho, y al final pues casi no, de por si se veía porque era medio mamoncito, y pues se creía de más y pues si bueno para mí eso es payaso."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 230-230]

13.

"pero así como le digo me volvieron a sacar por hacerle burla a mi compañera."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 258-258]

14.

"como que me valía y pues, como mis amigos también eran medio rebeldes pues, quiera o no pues ando con ellos también como se nos pega, y pues se me pegó la rebeldía y pues me empezó a valer, y pues ahí fue donde también valí."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 362-362]

15.

"Bien, sí, con ellos sí me llevo bien"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 380-380]

16.

"no me llevaba casi con nadie y muy pocos fueron los que me dieron ayuda para ir avanzando"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 9-9]

17.

"La dejé porque tuve unos problemas con mis compañero"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 25-25]

18.

"Pues ve que siempre están los grupitos y yo me juntaba en uno y había otras chicas pero nunca congeniamos de llevarnos bien"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 27-27]

19.

"Pero por qué consideras que ibas pésima? ¿No estudiabas o no le dedicabas tiempo?

E: En parte era por el problema con mis compañeras, otra era que algunas materias de verdad no les entendía y otra era porque tenía problemas en casa, entonces que ahora sí sólo iba a echar relajo para distraerme."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 28-29]

20.

"Pues a mis compañeros"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 63-63]

21.

"tenemos mucha comunicación y tratamos de ayudarnos entre todos y hacer las clases un poquito divertidas para que no nos estuviéramos durmiendo,"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 65-65]

22.

"yo nunca me metí en eso de estarles agrediendo, ellas hasta así con fotos mías y de mis amigas empezaban a ser sus 'memes' y eso sí fue lo que me molestó."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 90-90]

23.

"entonces había toda esa rivalidad"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 94-94]

24.

"fue problemas de chicas diciendo que una estaba gorda, una estaba flaca, una chaparra, una morena, se empezaban a insultar entre ellas, era un problema de chicas, y ya después se querían meter los hombres, insultando también a mujeres."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 94-94]

25.

"no pude tampoco entrar a esa escuela, pero logré algunas otras cosas.

¿cómo cuáles?

ahh pues, hice se más amigos"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 185-187]

26.

"porque tenía buenos amigos, y o sea, como que iba bien en mi vida iba bien, pero pues ya, hasta que otra vez como que volví a caer en lo del asma,"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 46-46]

27.

"tuve también la...como que la desgracia de que también mi mejor amigo lo expulsaron, porque cuando no estuve se peleó, así que lo expulsaron...si ya, pues ya no tenía a mi mejor amigo"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 142-142]

28.

"había mucho más casos de chavos que ya no seguían su secundaria, ya no la terminaban, y yo les dije a mis papás: ¡Ya no quiero estudiar!"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 152-152]

29.

"mis amigos ya no están, los de la secundaria ya no están, y pues ahora como que conseguir amigos nuevos, y pues eres el nuevo y todos se te quedan mirando, como de rarito, pues ya todos tenía una amistad, ya se conocían, y pues yo no,"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 166-166]

30.

"Y él estaba trabajando ahí entonces, también de que salió expulsado de la secundaria.

R: Pero él sí como que se volvió a meter a otra escuela"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 199-200]

31.

"Pues extrañaba como que mi novia"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 268-268]

32.

"Si tenía, dos amigas."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 62-62]

33.

"Igual me apoyaban, me decían que no faltara, me pasaban los apuntes, sí"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 64-64]

34.

"En la secundaria si tuve más amigas,"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 68-68]

35.

"nunca he podido llevarme así bien con... no me tratan mal ni nada, sino que, no sé como que no puedo sostener una plática, bien, porque, pues si como que, me alejo porque no sé de qué hablaron, nos quedamos callados y mejor me volteo, o sea, nunca tuve como que en si amigos, amigas"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 134-134]

36.

"a veces le pedía a mis compañeras que lo hicieran y pues me lo hacían, ellas mismas me lo escribían, lo hacían"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 46-46]

37.

"¿y de tu tus amigos?"

R: No, nadie, nada más una compañera, pasaron allá a la casa, dice: ¿Por qué ya no vas a ir? ¿A poco siempre ya no vas a ir? Digo: No, ya no - dice: Ah, entonces, ah pues está bien, pero ves te va hacer falta —le digo: No, ya no. Le digo: el maestro me cae mal; dice: sí , pero bueno ahí tú."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 93-94]

38.

"Amigas...amigas..."

E: Más mujeres

R: Sí."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 102-104]

39.

"¿Y tampoco te motivaba regresar por estar con tus amigas a la escuela?

R: No porque no, porque nada más era jugar todo el día andábamos corriendo"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 105-106]

40.

"Sus compañeras que luego me esperaban en la salida, de que -Oye vamos al parque, vamos a platicar un rato- y yo pues como que era bien tímido así, y no se me daba de ir a platicar o de, si a salir, sí me divertía en la escuela pero ya fuera, pues ya no, me, pues ya no, me molestaban y ellos se ponían celosos, por eso molestaban también y ya decían que andas haciendo con ella si es mi novia, que esto que el otro- pues y eso era lo que, como que digo: no pues ya me la libre, ya."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 122-122]

41.

"Intentaron pegarme, sólo pues amenazas no de que -Oye pues ya, bájale ¿no? No andes con ella, ella es mi novia"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 126-126]

42.

"Si eran más grandes, yo apenas había entrado y ellos pues ya iban a salir, ya iban en tercer año de secundaria."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 130-130]

43.

"haber si, dice tanto a la escuela para cuando vas, cuando llegas y es lo que más me motiva digo, a ver si es cierto, yo le voy a seguir"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 337-337]

44.

"pues como no tenía amigos,"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 24-24]

45.

"conociera más gente y así no se me dificultara hacer amigos en la secundaria y así..."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 26-26]

46.

"lo que recuerdo fue que yo entre a la secundaria y el primer instante que abrieron la puerta ahí lo vi, o sea, ahí es cuando dije- ya, aquí mi secundaria ya es otra cosa- aquí va hacer diferente - ya viene, ya viene lo bueno - ya voy mejorando."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 34-34]

47.

"yo sentía feo ver, como todos en la escuela iban con sus tenis bonitos, todo eso, y yo como que; ¡Ay, yo puedo obtener mejores cosas que ellos! Y pues ahí fue donde empezó todo el problema."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 60-60]

48.

"ya no conocía a nadie, ya no me gustaba ir, porque a mí me gustaba así como que, ya me voy, no me gustaba faltar como ahorita en la escuela, no me gustaba faltar porque me la pasaba bien, me gustaba todo lo que hacíamos,"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 62-62]

49.

"en segundo año, a mi mejor amigo lo cambiaron de escuela, y pues yo decía: - Pues para que me voy andar levantando temprano, ya si ya no lo voy a ver ¿no?,"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 66-66]

50.

"Porque veía a todos en la tarde como eran, o sea, y era como que: ¡Wow! Ósea, se hacía notar esa diferencia, de los de la mañana a los de tarde; Y ahí es donde dije: Ya no quiero venir a la escuela en la mañana, ya no quiero entrar tampoco temprano, quiero experimentar, quiero ver por qué es que, se ven así, por qué es que son tan así, y todo eso."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 74-74]

51.

"sentía que iba a conectar mejor, que iba a encajar mejor, en el sentido de llevarme mucho mejor con ellos, de que iba a platicar mas con ellos, para entenderme un poquito más con ellos, y así"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 78-78]

52.

"fue lo de la tarde, empezaron todos los problemas... empezaron los conflictos con mis papas, porque mi abuela trabajaba, yo trabajaba y luego veía todo como ellos [los chavos] los solucionaban todos sus problemas, y todo eso, había chavos que se drogaban y todos eso, y pues ya así como para mí como; Ay, pues ya me están demostrando ellos que...[sí se podía salir adelante]"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 80-80]

53.

"el problema era que yo no tenía la atención que yo quería, que a mí me gustaría que me dieran, cuando yo me salí, yo dejé a mis amigos, dejé todo lo que era, me encerré en mi nube, solo me quedé con un amigo, que iba conmigo en la tarde, que salió

conmigo de la escuela, nada más me acuerdo que, literalmente tenía un amigo, cuando me salí de la escuela, solo me fui con un amigo y así fue."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 174-174]

54.

"él fue el que me terminó de convencer como para que dejara la escuela, fue él que me convenció para que yo hiciera cosas que hasta la fecha me siguen doliendo, me sigo arrepintiendo por ciertas cosillas y todo eso."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 176-176]

55.

"Fue la última semana que estuve que era muy insoportable, así como que, tareas, trabajos, y así como que: ya. Y un día mi amigo me dijo: Ya no aguanto wey - digo: Yo tampoco. Y me dijo: Yo ya no voy a venir a la escuela; y me lo quedé viendo, le dije: ¿Estás seguro de la decisión?- dijo- Sí, ya estoy hartito, no me da lo que quiero, no voy a hacer nadie, no le entiendo nada, no – le dije- tienes razón, no nos está dando nada. Mañana ya no vengo."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 184-184]

56.

"Regreso a vivir ahí donde yo vivía, y tiene un hermano que se llama Jorge y que igual es mi mejor amigo ¿no? Y me acuerdo ese día que me decían: ¡Wey! Le digo- ¿Qué pasó?- Me dice: Ya me gradué, me quedé así..."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 224-224]

57.

"Porque Jorge su hermano, ya iba en la prepa, y pues ahí que- hermano neta, busca como entrar, te estás perdiendo de mucho, date cuenta de todo lo que hago- yo veía como hacías sus trabajos, sus maquetas y entonces como que: ¡Wow! Oye qué bonito, yo siempre he querido hacer eso, en la escuela, en la secundaria así como que me gustaba mucho, la idea de que me dijeran haz esto, una maqueta, así como que; ay, algo nuevo, me voy a experimentar todo esto"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 232-232]

58.

"después fue cuando yo, empecé andar con una niña, y pues en parte esa niña fue la que me hizo mucha ayuda para que regresara a la escuela."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 232-232]

59.

"convivencia con mis viejos compañeros"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 10-10]

60.

"creo que los primeros que se fijaron fueron mis compañeros, bueno mis amigos, fueron lo que se fijaron que yo me escapaba"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 38-38]

61.

"me juntaba en un grupo muy cerrado, no, no me conocían ni siquiera el nombre, no, ni siquiera se fijaban si llegaba, pues había veces que en las que faltaba y ni siquiera se daban cuenta, hasta el día siguiente que lo justificaba."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 38-38]

62.

"una compañera me vio y fue donde ya hablaron con la asesora y ya dio el reporte de dirección ya conciso, porque no podía dar reporte, sin tener pruebas de que faltaba y no tenía justificante y como a veces ni siquiera era mayor la falta donde más de unas horas las perdía estando dentro de la escuela"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 40-40]

63.

"en tercer año fue donde si empecé mucho problemas, este, en ese momento que me intentaron apoyar eran amigos, uno que otro familiar que estaba en escuela, que se

fijó en cómo estaba, en mi casa mantenía una apariencia de que: No pasa nada- o sea, no los quería, que se preocuparan por eso, quería mantener ese asunto a lo mejor a lo mucho entre mis compañeros"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 44-44]

64.

"también quien me apoyo en su momento fue mi pareja sentimental, mi novia me apoyo pero después de, no me acuerdo creo que al tercer bimestre, por como empezaba a comportarme, de que no le hacía mucho caso, era más vulgar, faltaba incluso hasta para ir con ella, en cita y no, me termino dejando perdí ese apoyo emocional"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 44-44]

65.

"si pasaba de secundaria donde entrar, si seguir con mis compa...mis amigos, mi grupo de amigos en el Aquiles, que ellos quieren entrar ahí."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 46-46]

66.

"no tuve el certificado, se perdió la oportunidad de que entrara con ellos, no supe tampoco del examen, el de acá el examen tampoco supe, tampoco supe cuando fue, no más cuando me informaron una de mis primas vino hacer el examen luego, luego ese día."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 50-50]

67.

"unas de mis primas como estaba allí, me dijeron que ella ya, ella ya no vino, no asistió un día porque fueron hacer eso, exámenes, vinieron hacer los exámenes para ingresar acá al bachillerato y pues la cosa termino conmigo cavando aquí, acabando en esta escuela, cuando llegue pensé que ni siquiera iba encontrar aunque sea a mis viejos compañeros, ósea, a los de primaria, ellos se quedaron todo el tiempo acá, ya ingresando y todo eso, descubro que, la mitad de los que yo conocí en su momento,

ya ni siquiera estudian, o sea, por problemas de, que o se volvieron padres a temprana edad o por problemas económicos tuvieron que dejar la escuela ya no seguían... acá unos cuantos compañeros que encontré fueron"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 52-52]

68.

"fueron unos maestros, mis compañeros y creo que fue a partir de segundo cuando empezó a darse cuenta mi novia, se empezó a dar cuenta, en tercero me intento corregir pero no pudo, o sea, si me apoyaba me decía que por qué, esto y esto, si algo pasaba, todo eso, a veces hasta tan siquiera, me enojaba sin que me diera cuenta, era de las pocas que me sabía calmar, en su momento también, si algo me decía, ella me decía que, porque era así, porque faltaba, porque no quería por qué no ponía atención, que ya, hasta a veces me decía que ya ni me reconocía,"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 190-190]

69.

"De mi forma de hablar en ese momento, como no puedo, creo que hasta en este momento, se me dificulta pronunciar la doble "erre" me hacían burla de eso, como a veces muchas palabras necesitaban la doble erre o la erre tan siquiera y no la pronunciaba bien rápido, hacían eso de burla, las palabras quedaban un poco incomprensibles."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 212-212]

70.

"fue un grupo creo que de 7 o 8 personas, en las que si se llevaban muy pesado, empezaban hacer burla a todo el grupo, muchos no lo soportaban, muchos hasta cuando venían acercarse, todos se iban porque iban a empezar con sus tonterías, así para que, es lo único que no soportaba, y por eso a veces ni siquiera me juntaba mucho, nada más hacia...pensando, comiendo, viendo o estar jugando con o estar jugando con los que me llevo bien, a platicar algo todo eso, todo eso, se acercaban ellos lo que hacíamos era, agarrar nuestras cosas y marcharnos y no"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 230-230]

71.

"Ya empezaron a ver cómo eran, ya empezaron a conocerse mejor, y se empezaron a llevar con unos con otros, y así vieron su forma de ser, como eran iguales pues se empezaron entre conflictos, a lo mejor una que otra discusión, o no sé, muy pocas cosas también vi en segundo."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 256-256]

72.

"Ya como que más se deseaban...se llevaban mejor que como se llevaban en segundo y empezaron hacer más cosas, muy pocos se empezaron a juntar con los que se juntaban en primero, como que cambiaron y se fueron a otros grupos de amigos, o si ingresaron nuevos a unos que no habían ni siquiera, se formaron nuevos incluso, pues había un poco inestable."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 258-258]

73.

"yo en tercer año, desde el inicio empecé a ver que ya no era el mismo grupo con que me juntaba en primero, en segundo, vi que muchos ingresaron de otros grupos que eran un poco problemáticos al nuestro, nuestro circulo social de eso se amplió pero, en un término un poco conflictivo también, o sea, se venía uno de otro grupo con nosotros a charlas y los que eran de su grupo, también se venían, y empezaban con temas que no eran, con burlas con todo eso, no. Ya no se empezó a ir un poco mal a veces todo eso era desesperante, ósea, como que pensabas mejor que se vaya y nos dejé platicar en lo que estábamos, era eso."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 258-258]

74.

"por lo menos me dan ánimos en matemáticas, porque, como por lo regular me aplicó más en matemáticas, ah, a veces no le entienden entonces me piden que yo les

explique o les ayude, entonces pues refuerzo yo un poco y pues me dan como ese ánimo de pues si soy bueno pues debería de aprovecharlo."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 324-324]

Sobre sí mismo

1.

"en ese tiempo era muy rebelde"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 46-46]

2.

"pues me aproveché de más y pues pasó eso"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 136-136]

3.

"se podría decir que, abuse de él, porque pues pensé que no iba, no iba a hacer nada pero pues si como le digo ya estaba yo sentenciado y por eso fue que me expulsaron."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 140-140]

4.

"pues se puede decir, todo, porque pues en sí, uno se pone a pensar, y pues lo deja de aprovechar y pues es como de quisiera regresar para hacer las cosas bien, pues sí, pero pues no se puede"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 164-164]

5.

"me portaba yo mal,"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 196-196]

6.

"entonces yo le dije que hiciera lo que quisiera"

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 208-208]

7.

"de hecho sí me gusta trabajar, y pues sí me fui."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 300-300]

8.

"pues si me sentí así como libre no, como que sí, pero pues no conforme iba yo trabajando como que me ponía yo a pensar y pues dije no yo no sé porque me salí y así, pero tampoco ya no se podía hacer nada porque pues, ya eran tres veces y pues ya no se podía hacer nada."

[ALUMNO 8: Saul; Posición: 438-438]

9.

"me aplaqué un poquito y pude convivir un poquito más"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 15-15]

10.

"fue un problema que yo no ocasioné y todos me culparon a mí"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 25-25]

11.

"nunca he sido una persona de problemas,"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 27-27]

12.

"pues primero entre muy rebelde con los profesores"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 31-31]

13.

"así fueran directores o prefectos me ponía al tú por tú, de plano no dejaba que me gritaran, si ellos me alzaban la voz yo la alzaba más y era muy estresante, porque sí era una persona muy rebelde, no me gustaba que me gritaban."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 41-41]

14.

"yo no tuve la culpa de nada, yo estaba dispuesta a aclarar las cosas."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 90-90]

15.

"No soy una persona muy estable"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 150-150]

16.

"para mí sí fue algo triste: decir, ay...ellas ya se van a graduar y yo no, me voy a quedar muy atrás, entonces sí me puse muy triste, la verdad, pero bueno dije ya lo hice y ahora tengo que aceptar lo que hice, no?"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 171-171]

17.

"Me sentía un fracaso, me sentía yo un fracaso"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 175-175]

18.

"soy un fracaso, no lo voy a lograr, y me llené de muy malos pensamientos, de decir soy un fracaso, y nunca lo voy a lograr"

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 175-175]

19.

"pero maquillarme a mí, no, y también los peinados, puedo peinar a todos, pero menos a mí (autoestima baja)."

[ALUMNO 1: Marlene; Posición: 188-188]

20.

"más que nada ya te das cuenta que dialogando pues ya, o sea, solucionar las cosas"

[ALUMNO 2: Luis; Posición: 278-278]

21.

"yo soy la mayor"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 122-122]

22.

"yo no quería estudiar, y como que quería darme una lección, pues si como que si la dejaban, para que yo viera cómo, qué es, trabajar; y ya me llevaba y pues ya fue cuando me fui dando cuenta que pues no ya no quería quedarme ahí en mi casa, ahí a levantarme temprano, y pues hacer cosas como ya de grandes, si podía estar estudiando, y pues no me costaba casi nada creo que era, era mejor estudiar que irme a trabajar o hacer cosas ahí en la casa; y ya fue cuando nos dimos cuenta, de que quería regresar a estudiar."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 148-148]

23.

"luego tenía que llevar la tela y tenía que llevar los vestidos acá, como que no, no me gustaba mucho ya, y ya dije no ya no quiero"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 224-224]

24.

"como soy, bueno si soy en parte un poco floja"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 234-234]

25.

"como que se me dificulta mucho las matemáticas que tengo miedo a meterme en una carrera donde sea de pura matemática y no como que fallar, y fallar y fallar, entonces es como que estoy viendo una que no tenga pero cual más me dicen todas llevan o sea todas cual más lleva."

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 242-242]

26.

"yo tenía una idea de meterme a sistemas computacionales pero igual me decían que lleva mucha matemática y ya no quise"

[ALUMNO 3: Kenia; Posición: 244-244]

27.

"voy a entrar a la secundaria ya que pues, es un año, ya me atrase, pero digo mejor no, pues ya estoy grande, como que ya no, ya me atrasé un año y ya dije no, otra vez al siguiente año, digo no ya, digo no ya...ya no..."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 34-34]

28.

"Pues sí; y yo no lo había platicado con mis papas, y tome esa decisión y cuando le dije a mis papás, les digo –pues, voy a terminar mi secundaria con un examen-"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 36-36]

29.

"Digo, bueno si es que me van apoyar pues bien, y si no pues igual, está bien yo haber como le hago, lo voy a sacar"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 36-36]

30.

"ya me voy a trabajar...y sí me salí, y ya no, ya no volví."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 106-106]

31.

"De repente me sentí mal, como que por dejarla, como que lo dejé ahí, como que si me sentí mal pero luego se me pasó, porque le digo que me fui a trabajar, llegó el dinero, es lo que me, no sé me llega así como que la ambición de, pues ya digo no ya voy a tener dinero ahora sí ya, y como nunca uno ha visto así que, pues tanta cantidad en la mano, \$3,000, \$2,500 cuando en una semana aquí en, un mes cuanto ya tengo,

pero sí es pesado, entonces al principio me sentí mal, luego como que se me fue olvidando y ya no lo busqué, ya hasta cuando estaba ya en la tienda si lo busqué."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 226-226]

32.

"mi motivación es esa de que también como por parte del pueblo de cómo estamos aquí, casi no hay por ejemplo, doctores, no hay maestros, profesores mas que, dos que tres profesores pero del kínder no más alto, este es lo que también luego me motiva, veterinario ¿quién? Nadie y hoy con profesiones aquí altas no hay, y es lo que también a veces pienso, no yo sí, pues ya si, pienso seguir esa, esa meta de ser veterinario y lo voy a seguir hasta donde pueda,"

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 331-331]

33.

"yo pues no pienso dejar la prepa, quiero seguir mas avanzando y pues también como conocerme más de mi mismo porque siento que yo no me conozco así tanto como, como que digamos que, que no pues hasta donde soy capaz de llegar, o no he sabido hasta donde y yo quiero pues conocerme, conocerme más de lo que me conozco y solo es eso la motivación y los comentarios y los chismes que se cuentan por ahí y pues son me importan, y a veces pienso que, porque tengo un vecino que es este, también tiene un negocio, él ya lleva más tiempo pero he escuchado rumores que a veces me menta, no pues eso como que, así como que no se, la envidia ¿no? Y eso es lo que también a veces me motiva digo: no pues..."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 331-331]

34.

"pinche licenciado a ver hasta cuando te recibes dice como, y este; y hay otros comentarios que dicen: ya estás grande para qué que vas, no pues, lo grande pues no, no tanto porque..."

[ALUMNO 7: Jeronimo; Posición: 339-339]

35.

"el problema vino cuando llegamos a segundo año, yo tenía muchos problemas, que no me gustaba levantarme temprano, más que aparte, en mi primer año, yo me metí a jugar..."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 38-38]

36.

"No me gustaba el hecho de levantarme temprano"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 64-64]

37.

"Tengo 15 años, que estoy haciendo yo aquí, yo debería estar en la escuela y todo eso"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 297-297]

38.

"Como estudiante, malísimo.

R: Ah, bueno... Así me lo hacían entender, pero luego si a veces me quedaba; ay, no si soy malísimo, muy malo para esto, pero en otras cosas era si como que; oye, que bueno soy para esto, que, qué gran trabajo hago"

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 331-332]

39.

"Mi vida es otra ante las personas, ante mis amigos es muy diferente."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 373-373]

40.

"el motivo por el que sigo aquí en la escuela es como por, para demostrarles a mis papás que puedo hacer algo así, para demostrarles que nunca necesite anda de ellos y que si estoy aquí, es porque mi abuela y yo nos hemos, nos hemos dado un tiro con la vida para seguir adelante, también cada día que vengo, cada día que hago algo, lo

hago con el afán de que, dejarle muy bien en claro a Fátima, que voy hacer algo en la vida."

[ALUMNO 4: Yareth; Posición: 381-381]

41.

"pareciera débil no era tanto, o sea, tenía fuerza para defenderme."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 44-44]

42.

"me hizo más inseguro, eso me volvió inseguro como con todo, intente ocultarlo fingiendo que no, que no era tanto la cosa, intente ser alegre, a veces hasta enojón, esas eran las máscaras de emociones que yo usaba en ese momento, pero al fin de cuentas no cambiaba las acciones que hacía,, intente, me concentre tanto en ocultar tanto los problemas que tenía en ese momento que, sin darme cuenta arruine mi vida académica, nada mas supe que ya no había vuelta atrás,"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 44-44]

43.

"Hasta el primer mes que estuve así libre sin hacer nada, si me preocupe, digo: donde estudio, donde me meto de nuevo, hasta ahí me dijeron, la única opción que te queda es meterte al vespertino también, digo, no me, a vespertino no me agrada es mucho problema."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 96-96]

44.

"a lo mejor tu lengua ni siquiera es proveniente tuya es de otro estado de otro continente"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 102-102]

45.

"no sabía si sentirme feliz, sentirme enojado, sentirme triste y como lo quise ocultar fue como máscara, un poco de alegría, pero como estaba un poco tenso también eso,

lo que me salía era mucho el enojo, era donde llegó un poco que, nunca quise pelear con ella nomás creo que fue una vez, pero porque si me excedí, me enoje mucho en todo el día y cuando la fui a ver la, no recuerdo que dijo y se prendió la pinchi chispa, fue la única vez que si me enojé con, no con ella, creo que me enojé en general, creo que ese día llegué a mi casa y hasta mi madre cuando me oyó, lo único que me dijo: que me calmara, o sea, me vio llegar a la casa en pu...muy enojado, en putado por así decirlo, creo que ese día me encerré en mi cuarto todo el día y creo que estuve golpeando no se qué cosas."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 206-206]

46.

"cuando me dijeron que ya no iba ni ir ni a la escuela, me alegré un poco, ni siquiera sé porque, creo que fue por como empezaron en ese momento, me alegré, pero cuando me dijeron que ya no iba a tener papeles, ahí es donde mí, me hice la idea como que se esfumo está un poco en, miedo y represión a mí mismo, el miedo por lo de mis papás de hecho y represiones porque, no conseguí algo que para mí, o en mi momento lo consideraba algo muy fácil, muy sencillo, me reprimí a mí mismo de estar tan flojo, o sea, tan tonto, solo hasta ese mes cuando me dijeron eso también, me empecé a reprimir mucho, empecé a cambiar mucho mi actitud también, que es donde mis papás vieron que empecé a ser tan escandaloso y poco rebelde, al verme un poco más serio, sociable."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 244-244]

47.

"Me enojé conmigo mismo...por eso de que me sentí frustrado, no conseguí algo que para mí en su momento lo consideraba, muy fácil, muy sencillo de conseguir, o sea, me enojé por ver que no conseguí algo que, algo que yo consideraba sencillo, no alcanzar una meta que era muy simple, fue lo que me enojaba conmigo mismo, me empecé a reprenderme porque no hice esto, porque no mejor me puse a estudiar de verdad"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 246-246]

48.

"Quise probar algo, ver algo nuevo, ósea, quise conocer más lugares, ahí como había visto que uno de mis primos curso ahí como era, como él me metió la idea de que era un poco más práctico, era más fácil la convivencia y todo eso, eran más llevaderas las materias, pensé porque no intentarlo como él, y pues eso fue uno de los impulsos que me llevó al cambio también"

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 266-266]

49.

"como que soy muy sentimental, en el ámbito de este querer a alguien, o sea, si quiero a alguien y veo que, sufre o eso, si me siento más perjudicado yo que la misma persona, ósea, lo veo como que me afecta más a mí que a ellos mismos, ellos pueden no tomarle importancia pero yo lo veo y veo como sufren o como yo creo que sufren y pues me afecta a mí, cuando murió mi padrino, lo que estaba en un término sentimental muy inestable, ósea, no sabía que pensar, no sabía cómo actuar, no sabía nada, no sabía ni siquiera como sentirme conmigo mismo."

[ALUMNO 5: Carlos; Posición: 302-302]

50.

"me sentí un poquito mal, al inicio después, pues como ya comenzaba a valorar la parte educativa, pues, no fue que me deprimiera o algo así, si no que, pues sí me siento así, sí extraño esa parte, pues debería hacer algo. Entonces por eso me puse a estudiar."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 294-294]

51.

"a veces mi tía me lavaba pero, casi no me gustaba que me lavara, entonces comencé a lavarme yo mismo, entonces ya esa parte de responsabilidad en lavarme, ah, en hacer el aseo de mi cuarto y este, en tratar de organizar mi dinero para no gastármelo rápido."

[ALUMNO 6: Abel; Posición: 308-308]

ANEXO 5. CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA SER ENTREVISTADO Y GRABADO

Carta de autorización para ser entrevistado y grabado en audio.

A quien corresponda.

Por medio de la presente
yo: Marlene acepto ser
entrevistado y grabado en audio, dentro del desarrollo de la investigación acerca de la
trayectoria educativa de los jóvenes en bachillerato y el significado que tiene para ellos la
escuela. Autorizando para que dicho material se utilice para su análisis en el marco de la
investigación doctoral que se realiza.

Nombre y firma: Marlene a. 

En Puebla, a 19 de Febrero, 2019.