



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES SOCIALES Y HUMANÍSTICAS

TESIS

TRAYECTORIAS Y SIGNIFICADOS ESCOLARES EN NARRATIVAS DE VIDA
DE JÓVENES ESTUDIANTES DE BACHILLERATO EN AGUASCALIENTES

PRESENTA

Rebeca Ruiz Flores Frausto

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN INVESTIGACIONES
SOCIALES Y HUMANÍSTICAS

TUTORAS

Dra. Yolanda Padilla Rangel

Dra. Oresta López Pérez

COMITÉ TUTORAL

Dra. Alma Elena Figueroa Ruvalcaba

Mtro. Luis Carlos Ovalle Morquecho

Aguascalientes, Ags., junio de 2016



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

Asunto: Voto Aprobatorio.

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
PRESENTE

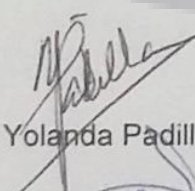
Estimado Señor Decano:

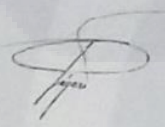
Hacemos de su conocimiento que la estudiante **REBECA RUIZ FLORES FRAUSTO** con ID **108672** de la Maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas, realizó la tesis titulada: **"Trayectorias y significados escolares en narrativas de vida de jóvenes estudiantes de Bachillerato en Aguascalientes"** y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**. La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación de dicho examen.

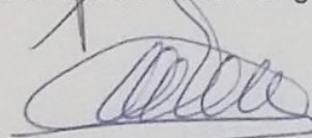
Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, nos permitimos enviarle un cordial saludo.

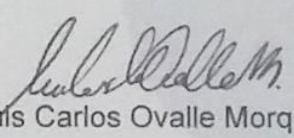
ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"
Aguascalientes, Ags., 11 de mayo de 2016.

Por el Comité Tutorial

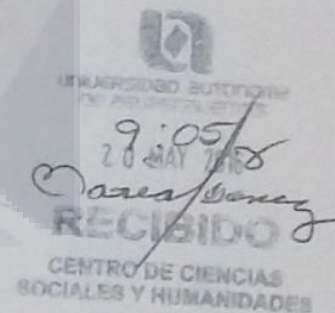

Dra. Yolanda Padilla Rangel


Dra. Oresta López Pérez


Dra. Alma Elena Figueroa Ruvalcaba


Mtro. Luis Carlos Ovalle Morquecho

c.c.p. Archivo.





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

ASUNTO: AUTORIZACIÓN DE TESIS
DEC. CCS y H./Posgrados OF. N° 2343

LIC. REBECA RUIZ FLORES FRAUSTO,
ALUMNA DE LA MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES SOCIALES Y HUMANÍSTICAS,
PRESENTE.

Con base en lo que establece el Reglamento de Docencia en el artículo 173, le informo que se autoriza el Tema de Tesis: **“TRAYECTORIAS Y SIGNIFICADOS ESCOLARES EN NARRATIVAS DE VIDA DE JÓVENES ESTUDIANTES DE BACHILLERATO EN AGUASCALIENTES”**. Así mismo se le designa como asesores a la **DRA. YOLANDA PADILLA RANGEL** y a la **DRA. ORESTA LÓPEZ PÉREZ**. A fin de asignarle fecha para la verificación del Examen de Grado para la obtención del título de la Maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas, deberá cumplir con lo establecido en los artículos 161, 162, 174 y 175.

Con el objeto de dar cumplimiento a este reglamento el paso siguiente será autorizar la impresión de su tesis, toda vez que presente la carta de liberación y/o acuerdo señalado en la Fracc. II del artículo 175.

Sin más por el momento, aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE

Aguascalientes, Ags., 20 de Mayo de 2016

“SE LUMEN PROFERRE”

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO

c.c.p.- DRA. MARÍA EUGENIA PATIÑO LÓPEZ.- Secretaria Técnica de la Maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas
c.c.p.- DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH
c.c.p.- Archivo

ggf



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

ASUNTO: **CONCLUSIÓN DE TESIS**
DEC. CCS y H. OF. N° 2344/2016

DRA. GUADALUPE RUIZ CUELLAR,
DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,
P R E S E N T E

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado **"TRAYECTORIAS Y SIGNIFICADOS ESCOLARES EN NARRATIVAS DE VIDA DE JÓVENES ESTUDIANTES DE BACHILLERATO EN AGUASCALIENTES"** de la **LIC. REBECA RUIZ FLORES FRAUSTO** egresada de la **MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES SOCIALES Y HUMANÍSTICAS**, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo..

ATENTAMENTE
Aguascalientes, Ags., 20 de Mayo de 2016
"SE LUMEN PROFERRE"

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

c.c.p.- DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH.- Atte.
c.c.p.- DRA. MARÍA EUGENIA PATIÑO LÓPEZ.- Secretaria Técnica de la Maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas.- Atte.
c.c.p.- C.P. MAFRÍA ESTHER RANGEL JIMÉNEZ.- Jefa del Depto. de Control Escolar.- Atte.
c.c.p.- LIC. REBECA RUIZ FLORES FRAUSTO.- Egresada de la Maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas.- Atte.
c.c.p.- Archivo Decanato

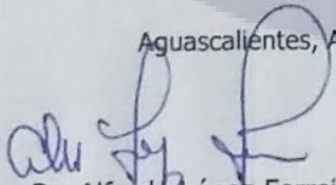
ggf

DICTAMEN DE REVISIÓN DE LA TESIS / TRABAJO PRÁCTICO

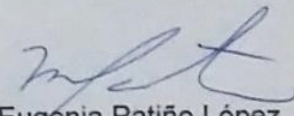
DATOS DEL ESTUDIANTE	
NOMBRE: REBECA RUIZ FLORES FRAUSTO	ID (No. de Registro): 108672
PROGRAMA: Maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas	ÁREA: Historia Social y Cultural
TUTOR: Dra. Yolanda Padilla Rangel	
CO-TUTORA: Dra. Oresta López Pérez	
Comité Tutoral: Dra. Alma Elena Figueroa Ruvalcaba Mtro. Luis Carlos Ovalle Morquecho	
TESIS (X)	TRABAJO PRÁCTICO ()
OBJETIVO: Identificar en las narrativas de vida de jóvenes estudiantes de bachillerato el significado que le atribuyen a sus estudios de educación media superior.	
DICTAMEN	
CUMPLE CON CRÉDITOS ACADÉMICOS:	(X)
CONGRUENCIAS CON LAS LGAC DEL PROGRAMA:	(X)
CONGRUENCIA CON LOS CUERPOS ACADÉMICOS:	(X)
CUMPLE CON LAS NORMAS OPERATIVAS:	(X)
COINCIDENCIA DEL OBJETIVO CON EL REGISTRO:	(X)

Aguascalientes, Ags. a 16 de Mayo de 2016

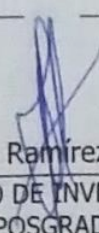
FIRMAS



Dr. Alfredo López Ferreira
CONSEJERO ACADÉMICO DEL ÁREA



Dra. María Eugenia Patiño López
SECRETARIA TÉCNICA DEL POSGRADO



Dr. Luciano Ramírez Hurtado
SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN
Y POSGRADO

Código: FO-040200-23
Revisión: 00
Emisión: 21/02/11

Agradecimientos

Los estudios de maestría y la investigación que presenta esta tesis se realizaron con el apoyo del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Agradezco a la Universidad Autónoma de Aguascalientes y al CONACYT por darme la oportunidad de realizarlos.

A la Dra. Yolanda Padilla Rangel, mi tutora, por su profesionalismo, sus conocimientos, su constante apoyo, por su guía y sobre todo, por confiar en mí y darme la oportunidad de continuar mis estudios de posgrado en momentos críticos.

A mi comité tutorial por dedicar tiempo a la lectura de este trabajo en todas sus fases y por sus comentarios constructivos. A la Dra. Oresta López Pérez por su compromiso, a la Dra. Alma Elena Figueroa Ruvalcaba y al Mtro. Luis Carlos Ovalle Morquecho por sus puntuales observaciones y sugerencias. Por sus enseñanzas, guía y apoyo, gracias.

A la Directora del Colegio de Ciencias y Humanidades, la Lic. Rocío Padilla por su apoyo en la realización de las entrevistas con los alumnos del plantel. A la profesora Catalina Delgado y al profesor Oswaldo Herrera Suárez por su apoyo y sugerencias en el proceso de selección de participantes.

A todos mis profesores, por sus enseñanzas; a mis compañeros, por su apoyo y amistad durante estos dos años, especialmente a Pamela y a Maritza, por sus consejos, ánimos, apoyo y confidencialidad.

A mi familia: Especialmente a mis hijos y a mi pareja, Oswaldo. No sólo por su apoyo sino también por su enorme comprensión, por su paciencia, por su cariño y por su amor. A mi madre y a mis hermanas, sin ellos esto no hubiera sido posible. Gracias.

A todos, mil gracias.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



A mi padre y a mis vikingos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Índice

Índice de tablas	3
Índice de imágenes	4
Resumen	5
Abstract	6
Introducción.....	7
Capítulo 1. Presentación de la investigación.....	13
1.1. Planteamiento del problema	13
1.2. Justificación.....	16
1.3. Objetivos de investigación	17
1.4. Metodología	19
1.4.1. La investigación biográfico-narrativa en educación	22
1.4.2. Estudio de caso	24
1.4.3. Selección de participantes	27
1.4.4. Obtención de datos. La entrevista	28
1.4.5. El análisis de datos	33
1.5. Marco Teórico	34
1.5.1. Sobre Trayectorias Escolares.....	34
1.5.2. Sobre Jóvenes Estudiantes	39
1.5.3. Sobre Significados en las narrativas.....	42
1.6. Marco contextual.....	47
1.6.1. Bachillerato en México.....	47
1.6.2. El bachillerato en Aguascalientes	48

1.6.3. El Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA)	48
1.6.4. Selección del estudio de caso	52
1.6.5. El Colegio de Ciencias y Humanidades	53
Capítulo 2. Trayectorias Escolares.....	57
2.1. Preescolar.....	59
2.1.1. Trayectorias lineales en preescolar	60
2.1.2. Trayectorias regresionales en preescolar	63
2.2 Primaria.....	65
2.2.1 Trayectorias lineales en primaria.	67
2.2.2. Trayectorias interrumpidas en primaria.....	75
2.3. Secundaria.....	80
Capítulo 3. Significados Escolares	93
3.1. Primera categoría temática: Familia y escuela.....	98
3.2. Segunda categoría temática: Relaciones de afecto en la escuela	121
3.3. Primera categoría emergente: Violencia en la escuela.	139
3.4. Segunda categoría emergente: Situaciones de género en la escuela.	142
Conclusiones.....	144
Referencias	147
Anexo	151

Índice de tablas

Tabla 1. Educación superior. Cantidad de esudiantes por inicio de ciclo escolar (2013-14).....	50
Tabla 2. Cobertura de bachillerato por años	51
Tabla 3. Abosrción del nivel medio superior en la ciudad de Aguascalientes	51



Índice de imágenes

Imagen 1. Fachada de la entrada principal del CCH.....	55
Imagen 2. Patio de receso del CCH.....	55
Imagen 3. Parte de la cafetería, pasillos y salones del CCH.....	56
Imagen 4. La Lic. Rocío Padilla, directora de la institución, dirigiéndose a sus estudiantes en Honores a la bandera.....	56



Resumen

Para cuando los jóvenes estudiantes llegan al bachillerato, cuentan con aproximadamente 12 años de trayectoria escolar desde su ingreso a la primaria. Habiendo tenido una experiencia considerable de lo que es asistir a la escuela, es posible llegar a pensar que el bachillerato representa un interés especial para los estudiantes, no sólo porque en los últimos años el nivel medio superior se ha establecido como obligatorio, sino porque claramente las estadísticas muestran que cada año son más y más los jóvenes que se inscriben a la preparatoria. Además, encontramos también que el bachillerato es un nivel especial para los jóvenes, puesto que a diferencia de la educación básica, tiene como objetivos preparar a los jóvenes para la vida escolar profesional o la vida laboral. Ante estas afirmaciones, la investigación ha indagado en los significados que adquiere el bachillerato para los jóvenes, así como su percepción sobre la larga trayectoria escolar que han tenido para cuando llegan a este nivel. Se parte de la idea de que, luego de haber vivido la escuela por un tiempo prolongado, el bachillerato debe contener ya una forma de vivirse, de entenderse, es decir, de significarse. Mediante un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas temáticas a 18 estudiantes de la ciudad de Aguascalientes, con lo que se obtuvieron narrativas de vida que, entre otras cosas, explican lo que para los jóvenes estudiantes ha sido estudiar desde la primaria hasta el nivel medio superior. El proceso análisis de datos dejó ver que los estudiantes perciben su vida escolar en categorías relacionadas entre sí: la familia, las relaciones afectivas con los pares y el ambiente escolar, dándole prioridad los jóvenes a todo lo que se desenvuelve en la segunda categoría: las relaciones afectivas.

Abstract

By the time students got in high school, they count already with approximately 12 years of school trajectory starting from elementary school. Having had a substantial experience in terms of assisting to school, it is possible to think that high school represents and show a special interest in students, not only because in recent years the medium superior academic level has been established as obligatory for all teenagers, but the statistics clearly show that more and more young people are enroll in high school. Besides, we also find that high school is a special grade for adolescents, since unlike basic education, its mainly objectives are to prepare young people for a professional school life or for a laboral lifestyle. To these statements, the research has inquired the meanings of the high school in students, so their perception about the long school trajectory they have had by the time they get into to this education level. Starting from the idea that after students had lived a school life for a long period of time, high school should have its own way of living inside the facilities, its own understanding, signify itself. Through a qualitative approach, topical interviews were made to 18 students in the city of Aguascalientes, life narratives were obtained in this poll, among other things, the students explain how the study path has been all the way from elementary to medium superior academic level. The analysis data process allowed to see that students perceive their life school in three different categories related each other, such as family, afective relationships, and the school environment, the students gave priority to everything that surrounds and happen in the second category: the afective relationships.

Introducción

Como parte del programa de la Maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas, a partir del año 2014 comencé a desarrollar una investigación cualitativa con el apoyo de recursos CONACYT cuyo interés se centró, primeramente en el cómo las narrativas de vida podían ser una estrategia que le permitiera a los alumnos de bachillerato cumplir con los objetivos de la materia de historia.

Partiendo de la idea de que al trabajar con su historia personal y familiar, esta se podía ligar con la historia regional y nacional, de tal manera que los alumnos pudieran contextualizar y ubicar los hechos históricos, relacionarlos con su propia vida y con su presente, y, finalmente, ubicar y contextualizar los eventos que han forjado la historia, cumpliendo así con los exigentes objetivos de la materia de historia en el bachillerato.

Sin embargo, la metodología que se utilizaría daba para más. Fue gracias a una plática con la co-tutora de esta investigación, la Dra. Oresta López Pérez, del Colegio de San Luis, que la investigación tomó un giro: Las narrativas de vida sí podían ayudar a que los estudiantes cumplieran los objetivos de la materia de historia en bachillerato, pero para una investigación de maestría resultaba más efectivo emplearlas para trabajar con una problemática más grande.

Entonces fue cuando el interés se modificó en pro de una investigación donde aprovechara lo que las narrativas de vida como metodología pueden ofrecer, por lo que los objetivos se convirtieron en un reto por lograr, más que un experimento con ciertos resultados por demostrar.

Como toda experiencia de estudios de posgrado, tuve altos y bajos. La reestructuración de los objetivos no fue un problema en comparación con otros eventos que viví en estos dos años. Problemas personales y familiares mezclados con problemas de salud impidieron que la investigación caminara como estaba planeado, por lo que estuvo a punto de perderse, sin embargo, y luego de una oportunidad única que el comité tutorial aceptó darle a la investigación, el tiempo

perdido se pudo recuperar y fue así como se pudo llegar hasta este punto, en el que presento la investigación en su totalidad, mostrando que aquella reestructuración del objetivo acertó en cuanto a los retos que un posgrado presenta.

Los cambios de objetivo dejaban de lado el interés en la materia de historia para centrarse únicamente en las historias de vida de los jóvenes estudiantes de bachillerato, por lo que se establecieron los siguientes puntos para llevar a cabo la investigación.

Primero, el objetivo se estableció para identificar los significados que los jóvenes estudiantes le atribuyen a sus estudios de bachillerato y a sus trayectorias escolares; Segundo, las narrativas de vida no serían ya la estrategia para que los alumnos cumplieran los objetivos escolares del programa de historia, sino que fue la metodología con la que trabajé en la investigación.

Todo comenzó hace unos años, cuando tuve mi primera oportunidad de trabajo como docente de varios grupos integrados por jóvenes. Estaba muy emocionada por dar cursos de historia e hice mis planeaciones pensando en que me enfrentaría a chicos curiosos que estarían atentos a mis explicaciones, que participarían ante mis cuestionamientos y que incluso preguntarían cosas que no esperaba yo del todo.

Tenía incluso pensadas las respuestas que les daría a las preguntas que les pudieran surgir, también había pensado en cómo presentarme ante ellos, cómo darles las indicaciones para llevar la clase: los permisos, las obligaciones, las libertades y de más. Sin embargo, al llegar al primer grupo todos mis planes e ilusiones cayeron. Así sin más, se desplomaron a los pocos minutos.

Estaba ante chicos aburridos, desinteresados y tan fastidiados que no ponían atención a ninguna de mis palabras. Nadie parecía querer estudiar ni un poco de historia. Pasaron varios días en los que me compliqué mucho para lograr que los estudiantes de todos los grupos se quedaran quietos y pusieran atención, aunque no lo logré sino hasta un momento de desesperación en el que les pregunté por sus miedos.

Era una pregunta rara para ellos, lo supongo, pues guardaron silencio y me pidieron que repitiera la pregunta. “¿A qué le tienen miedo?” repetí, nadie me

respondía, así que aproveché para explicarles unos cuantos datos sobre la música de Paganini y de ahí logré hablar un poco sobre el contexto histórico del personaje.

Al terminar, varios comentaron uno que otro miedo que tenían y me pareció maravilloso que se atrevieran a participar después de los días anteriores. Desde ahí comencé mis clases de la misma manera pero hacía preguntas diferentes, cuestionaba sobre sus vidas, su infancia, sus padres, sus gustos y poco a poco, y debo admitir aquí que sí me alejé demasiado de los temas que el programa me establecía, logré tener un ambiente en el que los estudiantes participaban, hablaban entre sí sobre lo que yo les decía y parecían aprender datos históricos.

Lo que más me absorbió de esa estrategia es que podía escuchar a los estudiantes hablar sobre sí mismos y comencé a verlos como chicos con una vida llena de matices y eventos particulares. No me enorgullece afirmar esto, pero comencé a ver a mis estudiantes como seres humanos.

Cuando supe que sería maestra espera que ellos actuaran como esperamos que un alumno actúe: en silencio, en orden, participativo, trabajador. Tenía un rol en mi cabeza, y jamás vi ese rol como un joven con miles de cosas en su cabeza. Escucharlos me permitió aprender de ellos e hizo que la clase fuera provechosa para todos, en mayor o menor medida para algunos, pero lo fue.

Fue cuando llegó la oportunidad de estudiar una maestría, que después de mucho esfuerzo ya termina y aunque sí hubo modificaciones y otras cosas, los estudiantes siempre fueron el centro de mi atención. Sus voces, su vida, su experiencia, su justificación para ir a clases (sobre todo a la de historia) fue lo que me hizo ver que nos hace mucha falta poner atención a lo que los jóvenes son, a lo que quieren, a lo que necesitan. Fue así como se dio esta investigación.

El enfoque, por ende, es cualitativo. Me apoyé en la historia oral para desarrollar los pasos de la metodología con la que trabajé en la investigación. Escuchar a los alumnos era lo prioritario, por eso elegí las narrativas de vida, las cuales obtuve de una entrevista temática donde se trataron los distintos niveles educativos por los que los estudiantes pasan para llegar al bachillerato.

La pregunta principal fue: “¿Cómo ha sido tu vida escolar?” y a partir de las narrativas que se obtuvieron, se rescató que la vida escolar de los estudiantes se

desarrolla en las siguientes esferas: la familia, las relaciones afectivas entre los pares y el ambiente escolar. Teniendo identificadas estas temáticas, se identificó el tipo de trayectorias que los jóvenes estudiantes han desarrollado y, entre otras cosas, el cómo aprecian la experiencia vivida en dichas trayectorias.

La idea de la que partió la investigación al haber modificado el objetivo fue que, por un lado, en México contamos con niveles educativos obligatorios cuyas metas hablan de darles cierto tipo de conocimientos a los alumnos y de prepararlos para la vida, pero por otro lado, están las percepciones de los propios estudiantes sobre la escuela.

Es decir, uno es el discurso oficial y otro es el que se desarrolla dentro de las aulas. La intención fue indagar en la subjetividad que existe en el mundo académico de tal manera que esta nos hablara de cómo los jóvenes viven la escuela, pregunta que ha venido cobrando interés desde hace ya unos años con las investigaciones educativas que tienen como foco central a los alumnos.

Considero que es necesario identificar las diversas maneras que los estudiantes tienen para desenvolverse en la escuela porque, como enfoque cualitativo, la subjetividad de los principales actores que son parte de un fenómeno educativo ofrecen a las investigaciones una perspectiva que no se obtiene de encuestas rápidas, lo que ofrecen en sí es la propia experiencia de los actores, que de indagarla, permite ampliar el conocimiento sobre lo que sucede en la escuela.

En otras palabras, investigar fenómenos educativos desde la perspectiva de quienes los viven diariamente, muestra a la investigación educativa un mundo que se oculta de las evaluaciones académicas, de los cuestionarios socioeconómicos y de las encuestas rápidas, ya que se habla de lo propiamente humano que sucede dentro de las instituciones educativas: las aulas, los pasillos, durante los recesos, entre otros.

Por otra parte, la investigación biográfico-narrativa en educación ha comenzado a tomar en cuenta a los alumnos, ya que en su mayoría, los trabajos de este tipo se centraban en los profesores, en los directivos y en las historias institucionales, por lo cual se pretende también contribuir con la construcción del conocimiento sobre los jóvenes estudiantes de bachillerato. Un punto central de

estas investigaciones, donde los alumnos son el centro de atención, es que ven a los susodichos con una doble condición: la de ser estudiantes y la de ser jóvenes.

Esto permite entender a los alumnos como sujetos que son capaces de comprender su contexto, vivirlo y transformarlo a conciencia, por lo que los estudios educativos enfocados en los alumnos se vuelven cada vez más complejos.

Además de esto, el bachillerato es un nivel educativo especial en comparación con el nivel básico, en primer lugar porque a partir del año 2011, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), estableció a la preparatoria como un nivel educativo obligatorio; en segundo lugar porque año con año son más los jóvenes que se inscriben a la preparatoria.

Es decir que la educación media superior experimenta un desarrollo sociocultural en todo el país, dando oportunidad a estudiantes de diversos sectores de inscribirse al bachillerato gracias a las también diversas ofertas institucionales; y en tercer lugar, porque los objetivos del bachillerato tienen una diferencia a los niveles anteriores: el bachillerato busca no únicamente preparar a los estudiantes para la vida, sino también para el trabajo y para la educación superior.

Estos aspectos me hicieron preguntarme por el por qué los jóvenes estudiantes ven necesario llegar al bachillerato, y agregado a esta pregunta, me cuestioné sobre la relevancia que tiene el resto de la trayectoria escolar, ya que si el bachillerato prepara para la vida, la educación superior y/o para el mercado laboral, ¿entonces qué se llevan los estudiantes de la primaria y de la secundaria?

El bachillerato entonces, expone a los jóvenes a tomar decisiones de vida relevantes para su futuro. Por esto, la investigación supone que, dada una necesaria reflexión del futuro, los alumnos deben valorar lo que ya han vivido en términos educativos.

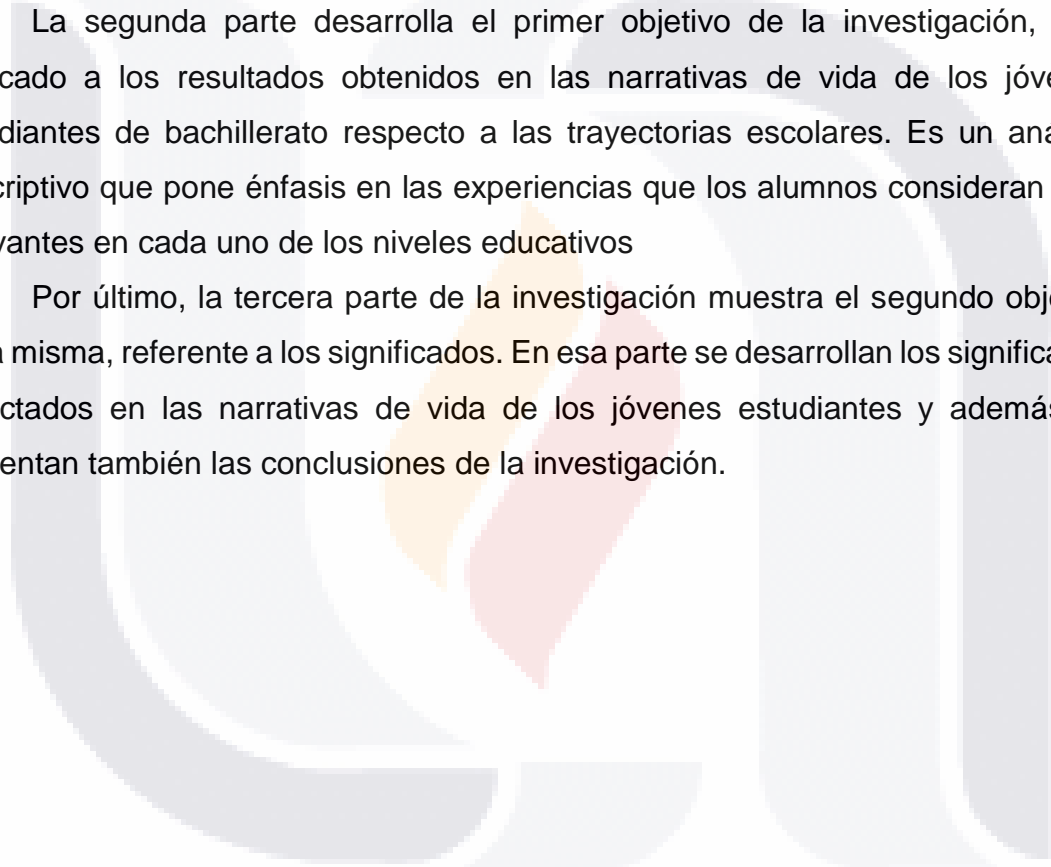
Utilicé el concepto de Trayectoria escolar para analizar el recorrido escolar de los jóvenes estudiantes desde el ingreso a primaria hasta su llegada al último año de bachillerato. Entender el concepto de Trayectoria escolar como un curso de vida ayuda a indagar en los aspectos subjetivos de esas irregularidades académicas, con lo cual es posible lograr una comprensión más completa sobre las experiencias que tienen los jóvenes estudiantes en la escuela.

Luego de dos años con esto en mente, presento el resultado. En la primera parte se encuentra las características de la investigación con el fin de que el lector se familiarice con la manera en que la investigación se llevó a cabo.

En un inicio se describen tanto el objeto de estudio como los objetivos de la investigación, después se exponen los supuestos teóricos y metodológicos con los que caminé en la investigación y finalmente se da un breve contexto sobre el bachillerato en Aguascalientes y sobre el Colegio en el que hice el estudio de caso.

La segunda parte desarrolla el primer objetivo de la investigación, está dedicado a los resultados obtenidos en las narrativas de vida de los jóvenes estudiantes de bachillerato respecto a las trayectorias escolares. Es un análisis descriptivo que pone énfasis en las experiencias que los alumnos consideran más relevantes en cada uno de los niveles educativos

Por último, la tercera parte de la investigación muestra el segundo objetivo de la misma, referente a los significados. En esa parte se desarrollan los significados detectados en las narrativas de vida de los jóvenes estudiantes y además se presentan también las conclusiones de la investigación.



Capítulo 1. Presentación de la investigación

Los siguientes apartados tienen como finalidad mostrar los supuestos teóricos y metodológicos que dieron forma a la investigación y que se desarrollaron durante los primeros semestres de la Maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas. El objetivo de este capítulo es que el lector se familiarice con la naturaleza de la investigación y con sus objetivos.

En segundo lugar está el marco teórico que sirve de sustento para la comprensión de los cuestionamientos que se hacen en el planteamiento del problema, resultado de una revisión sobre los antecedentes de investigación que se relacionan con el proyecto.

Finalmente se describe el desarrollo educativo del cual surgió el nivel medio superior en la ciudad de Aguascalientes, nivel en el que se enfoca esta investigación, y se describe de manera breve al bachillerato donde realicé el estudio de caso.

1.1. Planteamiento del problema

Miller (citado en Pereyra, 2013: 29) reconoce que el bachillerato es un nivel educativo especial porque coincide con una etapa relevante para los jóvenes estudiantes: su incorporación a la vida social.

Esta característica que tiene el bachillerato hace reflexionar a los estudiantes sobre su vida en distintas esferas, como la educativa, la familiar o la social, lo cual nos indica que para los alumnos de bachillerato es importante “descifrar el mundo social y su propia representación de futuro” (Pereyra, 2013: 29) como consecuencia de su experiencia y procesos que viven durante el bachillerato.

Pareciera que la relevancia del bachillerato es muy fuerte para los jóvenes estudiantes, pero en verdad es un nivel educativo que ha experimentado un desarrollo sociocultural en todo el territorio mexicano (Tapia, 2012: 67), ya que cada vez más, el número de estudiantes de diversos sectores sociales ingresan al bachillerato gracias al incremento de la oferta institucional, que es creciente y diversificada (Tapia, 2012: 67-8). Esto también nos indica que para los jóvenes interesados en continuar sus estudios luego de haber terminado la secundaria, la posibilidad de ingresar al bachillerato es cada vez más factible.

La prueba de que la educación media superior ha alcanzado una importancia sustancial a nivel sociocultural está en que desde el año 2011 se estableció como obligatoria (INEE, 2011: 14). No se trata únicamente de un aumento en la oferta y la demanda, sino de una aparente necesidad social de que los jóvenes estudien el bachillerato.

Por un lado podemos suponer que es lógica esta necesidad desde la perspectiva social y educativa, ya que uno de los objetivos de este nivel es que los alumnos “adquieran destrezas, aptitudes, conocimientos y la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de su vida y ser ciudadanos activos, participativos y productivos” (INEE, 2011: 25), pero por otro lado vale la pena cuestionarse el por qué los estudiantes deciden ingresar al bachillerato.

Me refiero a recuperar la mirada de los mismos jóvenes, sus conocimientos, su vida y en general a su experiencia escolar, ya que finalmente son ellos los que han experimentado lo que es la educación desde preescolar y primaria hasta el bachillerato. Existe pues esta otra perspectiva, más subjetiva e individual sobre el por qué el bachillerato es importante.

Ahora, encontramos muchos fenómenos educativos alrededor del bachillerato como lo son el acceso, la deserción, el rezago, el abandono escolar o el rendimiento, que desde una mirada educativa es necesario abordar para eliminar problemas que los estudiantes puedan tener para concluir satisfactoriamente sus estudios (Pereyra, 2013: 44). Pero desde el lado de los estudiantes, estos fenómenos se viven de manera distinta: los estudiantes de educación media superior se encuentran ante la posibilidad de transitar al mercado laboral o a los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

estudios de educación superior, por lo que encontrarse en una situación de riesgo académico implica situaciones individuales que también tendrán resonancia familiar y social, es decir: tener un estatus de alumno rezagado o con riesgo de reprobación involucra experiencias personales que están más allá de la visión educativa (Velázquez, 2007). Quiero decir que entender estos fenómenos mediante estudios y estrategias que permitan comprender el por qué de estos fenómenos escolares es importante, pero si no tomamos en consideración lo que los propios estudiantes asumen sobre estas situaciones, entonces podríamos perder el aspecto humano de dichos problemas.

Aquí me permito cuestionarme sobre los alumnos que no presentan una situación complicada en educación ¿qué pasa con ellos? No pueden ser simplemente ignorados porque “todo va bien” con ellos, también es importante saber qué han experimentado, no sólo en contraste con quienes se encuentran en problemáticas escolares, sino como otra situación o como otra parte del mundo escolar.

Efectivamente, encontramos muchos fenómenos en las instituciones educativas, pero considero relevante explorarlos desde las propias vivencias que los propios alumnos han adquirido en el mundo escolar porque su conocimiento nos dará otra mirada sobre lo que está sucediendo en estas instituciones.

Deben considerarse tanto la importancia que tienen los estudios de bachillerato para los jóvenes estudiantes como sus vivencias a lo largo de toda su experiencia escolar, pues encontraremos no únicamente un estatus educativo (desertor, rezagado, reprobado...), sino también el aspecto individual de dicho estatus, como pueden ser las emociones, la toma de decisiones, las relaciones de familia, etc., que nos abrirán el paso a la comprensión de uno de los actores educativos más relevantes: los alumnos.

Finalmente, hablamos de que las instituciones educativas no son únicamente lugares para desarrollarse académicamente, son también espacios donde los jóvenes estudiantes tienen la oportunidad de expresarse, compartir sus ideas sobre el mundo, son lugares donde pueden desarrollarse como individuos, donde se generan emociones, sentimientos, ideas, razones (Weiss, 2008 y 2012). En pocas

palabras, son instituciones donde los jóvenes estudiantes, además de dedicarse a los estudios, pueden desarrollar habilidades sociales y características personales con las relaciones humanas que se dan tanto en los salones como en los demás espacios de las instalaciones educativas como con los profesores, compañeros y amigos.

Por lo anterior considero que los estudiantes tienen un conocimiento único sobre la educación y sobre los procesos educativos que se dan en las instituciones, ya que son ellos quienes hasta bachillerato han vivido lo que es ser estudiante, aproximadamente desde los 4 años hasta los 18 los estudiantes han desarrollado una experiencia escolar única e individual. Justo este es el motivo por el que me cuestiono sobre los significados que los estudiantes le otorgan al bachillerato y a sus trayectorias escolares, ya que las respuestas pueden ofrecernos visiones específicas sobre los jóvenes que estudian en la ciudad de Aguascalientes.

1.2. Justificación

Preguntarse sobre los significados que los estudiantes le atribuyen al bachillerato y a sus trayectorias escolares puede ofrecer algunas visiones sobre los fenómenos educativos desde una mirada subjetiva y única: la de los propios estudiantes.

Las investigaciones en las que la subjetividad de los involucrados en los fenómenos que estudiamos son eje para generar conocimiento son cada vez mayores pues cada vez es menos posible negar que la subjetividad es capaz de interpretarse con el fin de explicar lo que sucede entre nosotros.

Para el caso del mundo educativo, escuchar a un estudiante abre el análisis a un sinfín de matices vivenciales que explican no solo lo que se vive en las aulas, sino lo que no podemos distinguir a primera vista. Hablo de procesos ocultos a las encuestas, de características no tangibles para los cuestionarios. Como dije antes, escuchar a los alumnos permite verlo como lo que son: humanos. Jóvenes estudiantes con vidas que vale la pena investigar para poder obtener información sobre lo que es la escuela para ellos, lo que necesitan ellos de la escuela.

Finalmente en ellos están los objetivos escolares, son ellos el foco de atención. ¿Por qué no escucharlos, entonces? Los estudiantes son los expertos en varios temas de la escuela. Saber lo que es la escuela desde su propia experiencia es útil no sólo para futuras investigaciones o para generar conocimiento subjetivo sobre el tema, sino incluso para mejorar la vida escolar desde la particularidad que pueden tener las instituciones educativas.

Conocer a los estudiantes implica que los investigadores nos acerquemos a su realidad a través de sus propios ojos, desde su propia voz, desde lo que los estudiantes, como individuos pueden expresar sobre sí mismos. Una manera acertada de acercarse a este conocimiento es mediante la reconstrucción de las trayectorias de los alumnos a través de sus biografías, narradas por ellos mismos. De esta manera existe una referencia directa hacia mundo de la educación, y mejor aún, tenemos una referencia totalmente directa hacia los estudiantes, hacia lo que ellos entienden por educación, hacia lo que viven en la educación. Con esto es posible trabajar desde una postura diferente, una postura más humana pero que a su vez no deje de lado la rigurosidad de las exigencias del campo educativo.

Esta investigación es importante porque nos ofrece una visión sobre los estudiantes de bachillerato de Aguascalientes, una visión más personalizada y subjetiva sobre las instituciones educativas vistas desde la perspectiva de uno de sus actores principales, ya que nos permite entender la diversidad que puede haber en la manera de ser estudiante, de vivir la educación, de entender y valorar la escuela.

1.3. Objetivos de investigación

En aquella oportunidad laboral que tuve con jóvenes estudiantes encontré que como alumnos tienen mucho que decir sobre su experiencia a lo largo de los años en los diferentes niveles educativos. En ese momento comenzó mi interés por explorar las trayectorias escolares de los estudiantes a través de sus propias narrativas para

conocer, primeramente, un poco más a las personas que tenía como alumnos y en segundo porque lo que podían compartirme podría ayudarme a mejorar la clase que impartía. Sin embargo, reflexionando al respecto me di cuenta de que las narrativas de los jóvenes resaltan mucho más sobre lo que pueden decir de una clase, pueden hablar de toda su experiencia en general y de ella podemos abstraer situaciones académicas que no tomamos en cuenta del todo, como las cuestiones familiares y sociales que viven los jóvenes lejos de la escuela, pero que inciden de una u otra manera en sus actividades escolares. Sus narraciones me hacían ver un lado de ellos que yo estaba ignorando: su lado humano.

Encontré que para ellos, la escuela era un lugar donde muchas cosas sucedían: procesos individuales y sociales de los cuales es posible desgranar cualidades humanas y subjetivas, como la experiencia que han generado a través de los años en los diferentes niveles educativos.

Gracias a esta experiencia se comenzó a concebir este proyecto de investigación, cuyo objeto de estudio está justamente en las narrativas de los estudiantes de bachillerato. En una idea estructurada, el objeto de estudio del proyecto son: las narrativas de vida de estudiantes de bachillerato de la ciudad de Aguascalientes que nos permitan observar las características individuales de las trayectorias escolares de los alumnos, así como observar los significados que los alumnos le atribuyen al bachillerato para tener una visión del mundo educativo más subjetiva. En orden, los objetivos son:

Objetivo General:

Pregunta de investigación: ¿Qué significados tienen las trayectorias escolares y los estudios de bachillerato para los jóvenes estudiantes?

Como objetivo general, el proyecto de investigación pretende identificar los significados que los jóvenes estudiantes de bachillerato le atribuyen a su trayectoria escolar y a sus estudios de bachillerato.

Objetivos Particulares:

Pregunta particular 1: ¿Cómo han sido las trayectorias escolares de los jóvenes estudiantes de bachillerato y cuáles son las experiencias que encuentran más relevantes en su trayectoria escolar?

Respecto al primer objetivo particular, la investigación analizará las características principales de las Trayectorias Escolares de los jóvenes estudiantes de bachillerato, poniendo énfasis en las experiencias que los jóvenes han vivido y que a través de sus narrativas se puedan identificar.

Pregunta particular 2: ¿Por qué asisten al bachillerato los jóvenes estudiantes, qué valor tiene el estudiar el bachillerato para ellos?

Un objetivo particular más es analizar los motivos por los cuales los jóvenes estudiantes de bachillerato asisten a la escuela para determinar el valor que le atribuyen a sus estudios de educación media superior.

1.4. Metodología

La manera en que procedí la investigación ha sido con una postura cualitativa, específicamente con el enfoque de la investigación biográfico-narrativa o historias de vida, las cuales se encuentra dentro del método de la Historia Oral.

La historia oral es parte de los métodos de investigación cualitativa emergentes en las últimas décadas y aún se enfrenta a ciertos debates que ponen en cuestionamiento no únicamente sus herramientas sino también sus postulados epistemológicos, pues considerar la subjetividad como fuente prioritaria de conocimiento social no estaba en las agendas de los paradigmas establecidos por la corriente positivista. La historia oral persigue las memorias y los olvidos en las experiencias vitales de las personas, la subjetividad es uno de sus objetos centrales de investigación y si se ha mantenido, crecido y, en pocas palabras, establecido como una metodología válida para la construcción del conocimiento social e histórico es, según Thad Sitton, “porque funciona”(Sitton, 1989: 33).

Para las investigaciones de historia oral en México, dice Aceves (2012) aún existen muchas posibilidades y objetivos por cumplirse, los cuales se realizarán con las nuevas problemáticas que den más oportunidad a la historia oral de desarrollarse como metodología y de la calidad y riqueza de las narrativas que éstas produzcan, así como de su potencial para el análisis social.

En cuanto al enfoque biográfico-narrativo, este ha cobrado importancia dentro de las investigaciones sociales desde inicios del siglo XIX con la finalidad de darle relevancia al sujeto ante las colectividades (Guerra, 2009). La intención de recurrir a este método es que, como mirada subjetiva busca la concepción de lo social, es decir que le permite a los sujetos encontrar referentes en lo colectivo para entenderse de manera individual. Las narrativas pues, ofrecen una postura subjetiva que a su vez, se avala con procesos de construcción social.

Pero el enfoque biográfico y narrativo no sólo se ha venido fortaleciendo, sino que ha adquirido una identidad propia (Bolívar, sa), cuyas características se han desarrollado en los países del sur de América Latina. Las historias de vida han adquirido una importancia significativa en Brasil, como lo muestran los cinco congresos internacionales organizados por este país, denominados bajo el nombre de Congresos Internacionales de Pesquisa Autobiográfica, también nombrado por sus siglas como CIPA. Sin embargo, este enfoque se ha incrementado desde los años 2000 y continúa diversificándose, en general bajo el nombre de Pesquisa Autobiográfica (Bolívar, sa; Souza, 2008). Esta denominación se remite a un campo ya fijado por países europeos, como Inglaterra donde se les conoce como Biographical Research, Alemania, donde trabajan bajo el título de Biographieforschung y Francia, que conoce estos estudios como Recherche biographique.

La narrativa se entiende como la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato (Bolívar, 2002: 5), en la investigación se entiende como las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos (Bolívar, 2002: 5). Se parte entonces de la idea de que el relato es una forma de comprender

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y expresar la vida, en el que se toma en cuenta la voz de la propia persona que vive, es decir, del autor.

En cuanto al conocimiento que surge de la investigación biográfico-narrativa, encontramos preocupaciones que se refieren más a las intenciones humanas y a los significados de las acciones. Este conocimiento suele organizarse bajo categorías que incluyan las instancias de las que habla la persona en sus narrativas. Es decir que el reporte de la investigación con enfoque biográfico-narrativo debe contener categorías que muestren la identidad de los datos que ofrecen las narrativas y estas se deben poder examinar bajo marcos de codificación que permitan separar los datos entre sí, sin dejar la relación existente entre ellos de lado.

Existen varias formas de trabajar con las narrativas de vida, pero tal como las ha manejado Bolívar hay dos: La historia de vida como autobiografía o como relato de vida y la historia de vida como elaboración y estudio de caso de una vida, o como historia de vida en sí. La diferencia está en que la primera es un trabajo individual, mientras que en la segunda interviene un investigador para darle sentido social a la narrativa.

En las narrativas existe un hilo conductor que configura el relato con la identidad del autor (Ricoeur, 1999: 218), en él se confirman los rasgos característicos de la persona y de la acción que constituye un eje principal en el conjunto de la historia. También existe en las narrativas la noción de persona, o como se conoce dentro de la narrativa: el personaje. El personaje hace referencia al self, es decir que durante la narrativa, el autor le da cuerpo a su personaje, que a través de sus acciones intervienen en el curso de las cosas y además, configura el soporte físico y psíquico del autor (Ricoeur, 1999: 224). En suma, gracias a que el autor narra su propia narrativa es posible detenerse en su personaje en el nivel físico y psíquico, dándole la oportunidad al investigador de especificar los momentos clave de la narrativa y de adentrarse en el cálculo de las decisiones tomadas, e incluso en las emociones o intenciones que le dieron origen a dichas decisiones. Para el caso de esta investigación me quedé en el primer momento, es decir, en la

identificación de los momentos clave de las narrativas, de los cuales identificamos pues la experiencia que busco en la vida escolar de los estudiantes.

1.4.1. La investigación biográfico-narrativa en educación

Como se menciona más arriba, el objetivo es replantear el papel de los sujetos (tanto el del investigador como el de los investigados), pues se llegó la necesidad de incluir en los procesos de la comprensión de la realidad a la subjetividad.

Antonio Bolívar Botía es quien ha trabajado, entre otros campos, en el de la educación, la formación del profesorado y en la investigación biográfico-narrativa. Sus investigaciones se han realizado bajo el enfoque biográfico-narrativo o de historias de vida y han aportado a la construcción, a la justificación y al desarrollo de esta metodología. Bolívar (2002: 1) explica que esta forma de investigar altera los modos habituales de los que se entiende por conocimiento en las ciencias sociales y a pesar de que puede encontrarse bajo cuestionamientos de validez y fiabilidad, el enfoque biográfico-narrativo tiene una fuerte fundamentación epistemológica, la cual surge del desengaño que se da en la postmodernidad y que se refiere a la reivindicación del sujeto personal en los estudios de las ciencias sociales (Bólvivar, 2002: 2). La investigación biográfica, como se ha visto, ha adquirido fuerza y relevancia en los estudios sociales, pero específicamente, en el campo de la educación, este enfoque también se ha desarrollado de manera fuerte y relevante, ya que, en este caso, la investigación biográfico-narrativa es parte del giro hermenéutico que se da a partir de los años setenta y en el cual, las ciencias sociales se alejan de los postulados del positivismo y se inclinan por una perspectiva de interpretación, donde los significados que los actores de los diversos fenómenos sociales tienen sobre la realidad se convierten en el foco central de la investigación social.

Primero, se considera tanto a los profesores y a los alumnos (y agregaría yo a las autoridades administrativas también) como narradores y personajes de sus propias historias y de las de los demás (Connelly y Clandinin, 1995 en Bolívar,

Domingo y Fernández, 2001: 17). Es decir que los sujetos se adueñan de su experiencia y al expresarla mediante la narrativa organizan su conocimiento y la realidad.

La función de las narrativas es que ordenan un curso de vida o trayectoria para combinarlas con los acontecimientos vividos y finalmente para conjuntar la experiencia en un todo significativo. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 20). También se refleja en una narrativa el trabajo de la oralidad. Es decir que lo que se expresa en las narrativas constituye un conjunto de mecanismos interpretativos que justifican, explican y dan sentido a la conducta de los autores.

La narrativa expresa pues las maneras de ver el contexto en el que se vive y los modos en los que el autor se enfrenta a él (Ojeda, 2008:3). Por tanto las narrativas permiten a los investigadores adentrarse en el mundo de los autores de tal manera que pueda entender el contexto en el que viven y desarrollan.

Para el caso de la educación nos dicen García, Lubián y Moreno (s/a: 1), la importancia de conocer a las instituciones educativas desde dentro, su funcionamiento cotidiano sobrepasa el uso de encuestas y documentos oficiales o cuestionarios cerrados. Gracias al enfoque biográfico, las investigaciones educativas pueden ampliar su conocimiento sobre lo que sucede en el mundo escolar desde el punto de vista de los implicados, personas anónimas que a través de sus testimonios narrados ofrecen una mirada personal sobre los procesos educativos.

El enfoque biográfico-narrativo en educación ofrece conocimiento sobre los instrumentos utilizados en el proceso de dominación sobre las mujeres, hablamos aquí de estudios con perspectiva de género en el campo educativo. También podemos hablar de investigaciones sobre grupos sociales y culturales, grupos marginados, sobre las opciones sexuales minoritarias, etc. (García, Lubián y Moreno, s/a). Por su parte, Bolívar, Domingo y Fernández son aún más específicos sobre los campos de investigación biográfico-narrativo en educación (2001: 217): Ellos indican que podemos adentrarnos en los profesores, en sus currículums, en su identidad. Podemos trabajar con las historias de vida para la comprensión cultural y contextual de las instituciones educativas, su memoria e identidad colectiva.

Podemos también realizar investigaciones sobre los conocimientos, sobre la socialización, sobre la formación y desarrollo de los involucrados en los procesos educativos.

Sin duda podemos hablar de un largo etcétera sobre el tipo de investigaciones que se pueden realizar bajo un enfoque biográfico-narrativo en educación, pero lo relevante, a mi parecer es aportar a que la metodología siga ofreciendo nuevos conocimientos en las ciencias sociales. Una desventaja de esta metodología puede ser que hacen falta más trabajos ya sea en el campo de la educación o en alguno otro que trabaje con el enfoque biográfico-narrativo, ya que, como se mencionó más arriba, es una metodología emergente y por lo mismo, aún hace falta consolidarla de tal manera que llegue el momento en el que no sea cuestionada su validez.

Es un enfoque relativamente nuevo que a pesar de ofrecer investigaciones con buenos resultados, aún se encuentra en un contexto en el que se le cuestiona mucho su validez. Sobre todo en México, pues a pesar de que los enfoques cualitativos se fortalecen y siguen creciendo, aún se enfrenta a las posturas de herencia positivista y es necesario todavía justificar de manera concisa y profunda el uso de las técnicas cualitativas en la investigación social para hablar de estudios relevantes y bien hechos.

Por lo mismo, es necesario explicar cuáles han sido los pasos que la investigación dio para proceder a su realización. A continuación se explican el estudio de caso y el proceso de análisis de la investigación.

1.4.2. Estudio de caso

Para las investigaciones cualitativas con enfoque biográfico-narrativo (y en general para todas las investigaciones cualitativas) los estudios de caso deben tener ciertas características. Las que a continuación describiré fueron recuperadas de Bolívar (s/n: 562): Una de las características de los estudios de caso en la investigación cualitativa es que favorecen la interpretación a partir de la observación y de la voz

de los actores que son parte del fenómeno estudiado. Otra característica es que se a través de estas observaciones se deben comprender los valores, las creencias y los significados de las personas en alguna situación, la cual es analizada. Por esto, el diseño de los estudios de caso es variable y flexible, pues debe adaptarse a las condiciones y a los objetivos de cada investigación. Otra característica, muy importante, viene del hecho de que la selección de las personas o los grupos que participarán como informantes suele ser deliberada. Ya que el objetivo es la comprensión y no la generalización, los sujetos seleccionados se eligen porque pueden favorecer dicha comprensión.

Los estudio de caso son una herramienta valiosa y útil para las investigaciones sociales porque registran la conducta de las personas que se involucran en los fenómenos estudiados, de aquí es donde los estudios de caso adquieren fuerza (Martínez, 2006: 167).

Pero lo que sin duda es la parte “gruesa” de los estudios de caso es que permiten obtener la información desde distintas fuentes, como lo pueden ser desde documentos y entrevistas, hasta la misma observación directa y de imágenes (Chetty, 1996, en Martínez, 2006: 167). Es por esto que los estudios de caso se vuelven apropiados para las investigaciones cualitativas (Yin, 1989: 23), ya que las características antes mencionadas son meramente empíricas y vienen de la indagación sobre los fenómenos nuevos en su entorno real, por lo que los estudios de caso permiten que un mismo fenómeno sea estudiado desde muchas perspectivas, es decir que un mismo caso puede trabajarse con múltiples casos (Yin, 1989: 23).

Se entiende entonces que el estudio de caso no trabaja con muestras de población, sino con posibles muestras teóricas que tienen como intención elegir los casos que puedan replicar la teoría de la que parte la investigación. Justo por lo anterior es que no se habla tampoco de la existencia de una guía que especifique a todas las investigaciones sociales el cómo, cuándo y dónde elaborar un estudio de caso.

En las investigaciones sociales cualitativas, la selección de los participantes depende de los objetivos de la propia investigación y aunque muchas veces se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sugiere tomar los casos hasta que la información se sature (es decir, cuando los participantes hablan de lo mismo y el investigador ya no encuentra novedad en sus informes), no se considera una regla a seguir (Martínez, 2006: 184-6).

Respecto a los estudios de caso, Angrosino (2012) explica que el tamaño o el número de participantes depende de las características del grupo que se está estudiando, de los recursos de los que disponga la investigación, de las limitaciones temporales, de la capacidad que el investigador tenga para su movilidad, la facilidad de acceso al lugar o espacio donde se da el fenómeno que se estudia, del equipo que se necesite y que se tenga para recuperar la información, etcétera. Pero más importante aún, todo depende de los objetivos del estudio (Angrosino, 2012: 74). Se deben considerar las circunstancias de la investigación y el tiempo del que se dispone para seleccionar de manera óptima a los participantes de la investigación.

Tomando en cuenta lo dicho anteriormente, el estudio de caso que se generó para esta investigación tiene las siguientes características.

El programa de la Maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas le da a la recolección de datos un tiempo estimado de seis meses, y el mismo tiempo se le otorga al análisis de la información. Para cumplir en tiempo con el programa del posgrado primeramente se eligió un bachillerato.

La elección de este no fue difícil, pues adecuándonos a los objetivos de la investigación y al tiempo del que se dispone para cumplir con ellos, se seleccionó el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la ciudad de Aguascalientes. Las razones son la facilidad de acceso que tengo a la institución, pues gracias a una oportunidad de trabajo en este bachillerato me permitió relacionarme tanto con las autoridades (directora, subdirectora y secretarías administrativas), como con varios profesores del plantel y con diversos estudiantes de preparatoria. Es decir que contaba con ciertos puntos a mi favor: la facilidad y la no limitación de acceso a la escuela, la confianza de la directora, profesores y alumnos y con el conocimiento de las instalaciones.

Otra razón más por la que se eligió el CCH de Aguascalientes como el estudio de caso fue que su oferta educativa da oportunidad a los interesados en la

educación media superior de cursar el nivel en modalidad cuatrimestral y semestral, además de ofrecer la posibilidad de cursar cualquier modalidad en tres turnos: el matutino, el vespertino y el sabatino. Gracias a la variedad que tiene el plantel para los estudios de bachilleratos la investigación consideró que se podría trabajar con una importante gama de estudiantes, de diversas edades y que por obvias razones, podrían aportar a la investigación trayectorias escolares diversas y únicas.

1.4.3. Selección de participantes

Después de haber seleccionado el bachillerato, se procedió a la selección de los estudiantes que participarían como informantes de la investigación.

Como se mencionó arriba, el CCH cuenta con diversos tipos de estudiantes gracias a las modalidades que ofrece para cursar el bachillerato. Por esto se seleccionaron alumnos de los distintos grupos existentes en la institución. Sin embargo, se pensó que debían tener características en común, puesto que se busca indagar en las trayectorias y en los estudios de bachillerato, se creyó conveniente que los alumnos estuvieran en su último año de preparatoria para que pudieran hablar a mayor profundidad sobre su paso por el bachillerato. De esta manera fue más fácil ubicar a los estudiantes para contar con sus narrativas.

Finalmente quedaron seleccionados alumnos que estuvieran en su último año de bachillerato, del turno matutino y vespertino y de las dos modalidades que ofrece el plantel. En total, por disposición tanto de los estudiantes, como de los profesores y de la propia investigación, se eligieron a 18 alumnos, 9 hombres y 9 mujeres que contaban con las características ya mencionadas. No se consideró una edad en específico, aunque todos los alumnos debían estar alrededor de los 18 años. No se consideró porque de ante mano no se sabía qué tipo de trayectorias tenían los estudiantes, por tanto, no se podía asegurar su edad. El criterio de que estuvieran en su último año de bachillerato solucionó el dilema.

Para poder elegir a los estudiantes, tuve la oportunidad de conversar con todos los grupos y con los profesores involucrados en sus clases para pedir una

participación voluntaria. Gracias a que los alumnos ya me ubicaban (por aquella oportunidad de trabajo que tuve en la institución) no fue difícil contar con su atención ni con su participación. Aunque sí hubo quienes no quisieron ser parte de la investigación, en general la participación voluntaria fue la que indicó quiénes serían los participantes. Para el caso de quienes no quisieron ser voluntarios, se pidió su participación como un favor y accedieron al saber que estarían apoyando a una investigación de posgrado y que su identidad sería respetada, además de manejarse como anónima.

1.4.4. Obtención de datos. La entrevista

Goodson (2004: 106-7) afirma que para los investigadores sociales es importante comprender la subjetividad de los individuos porque esta se influye y se conforma por la experiencia que se tiene del contexto, además de que la misma experiencia es la que produce aprendizaje significativo y duradero. Para este proyecto se ha elegido el uso de las entrevistas con la intención de trabajar con la interacción del narrador directamente en el contexto investigado (Merlinsky,2006). Esta idea se sigue con Bolívar, quien dice que la intención es buscar la comprensión del sentido que le dan los actores a sus experiencias y a los contextos en los que están inmersos (Bolivar: 562).

Merlinsky (2006: 27) también nos dice que es una técnica que no presenta estandarización, lo cual hace que tenga una característica muy distintiva e implica ahondar en las variantes que van desde la ausencia de reglas de estructuración hasta un medio moderado de estructuración, por tanto no existe una forma específica de elaborar las entrevistas o las guías de entrevistas, en realidad depende más de las habilidades del investigador para obtener la información deseada. En el caso de la entrevista que se pretende realizar en esta investigación, se ha optado por una guía de entrevista que tenga dos preguntas guía: ¿cómo ha sido la trayectoria escolar? Y ¿Qué es el bachillerato? De estas se desprenden

preguntas secundarias que pretenden más que nada guiar la conversación por un mismo rumbo, evitar desvíos y priorizar los temas educativos.

La entrevista es una forma de conocimiento dialogado porque se refiere a la posibilidad de captar el significado atribuido por la propia experiencia mediante la interacción comunicativo con los otros, (Merlinsky, 2006: 29) punto que coincide con lo que explica Dora Schwarsztein en tanto que las entrevistas, mediante el diálogo, recogen el relato vivo que recupera asuntos de los procesos personales, familiares, sociales, históricos, etc. Por ambas razones se creyó conveniente emplear esta técnica en la investigación, además de que se complementa lo dicho por Bolívar (2001) en tanto que la narración como ejercicio oral es una forma de conocimiento.

La entrevista es definida por Angrosino (2012: 66) como el proceso por el que se dirige una conversación para recoger una narración. La entrevista en la investigación cualitativa puede darse de carácter conversacional, es decir de manera abierta, de tal manera que el diálogo formado fluya como una plática, cuyo camino debe ser guiado por el investigador porque la misma conversación puede dar lugar a digresiones o a cambios en el tema, y que, en dado caso, el investigador deberá tomar la decisión de permitir ese cambio o de re-dirigir la conversación al tema inicial (Angrosino, 2012: 67).

El mismo autor nos explica que suele tratarse a la entrevista como profunda porque no se trata únicamente de una plática cuyo objetivo sea la revisión oral de lo que dice la persona cuestionada, sino que pretende buscar los significados que esta le da a ciertas situaciones, eventos, hechos, etc. (2012: 67). Por esta situación, la entrevista planeada para la investigación será temática. Ya se mencionaron las dos preguntas principales, pero las demás preguntas guías se refieren a la vida escolar, como los profesores, las calificaciones y de más.

Las entrevistas se planearon de acuerdo a los objetivos de la investigación. Así que se realizó una guía de entrevista que tuviera como preguntas principales las referentes a las trayectorias escolares en los distintos niveles educativos. Se hicieron pues preguntas en tres grandes temas: el paso por primaria, el paso por secundaria y el paso por bachillerato, con preguntas intermedias referentes a las

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

vivencias sobresalientes, los profesores, las materias, las calificaciones, el paso de nivel a nivel; y por último, se establecieron las preguntas específicas para el bachillerato: vivencias, intenciones, motivos, etcétera.

Por otra parte, la entrevista revela una serie de cuestiones que, por ejemplo, los distintos informes educativos omiten completamente, (Goodson, 2004: 227) o bien, como lo dice Dora Schwarsztein, la producción de entrevistas y el trabajo de análisis de los testimonios posibilitan la recuperación de aspectos vinculados con la producción de conocimiento, pues se accede a una realidad cercana que no siempre es visible (2001: 31-3). En el caso de los estudiantes de bachillerato podemos encontrar motivos, experiencias, emociones, decisiones, visiones o posturas sobre la educación que forman parte del contexto educativo y que no siempre se reflejan en los informes estadísticos.

Una característica importante de la entrevista es el lenguaje, es decir que el hecho de que se desarrolle en un ambiente familiar para los sujetos permite que estos se desenvuelvan con mayor libertad y también permite que utilicen palabras o frases propias de sus contextos: “cuando un entrevistado nos dice algo sobre sí mismo, lo hace mediante un ejercicio reflexivo donde se sitúa y nos sitúa a nosotros en el marco de una relación social”, o bien: “cuando hacemos uso de la entrevista podemos potenciar este recurso del lenguaje natural buscando los enunciados del endogrupo, aquello que el sujeto está diciendo que remite a otros significados y discursos característicos de su grupo de pertenencia” (Merlinsky, 2006: 30), por lo que las entrevistas serán realizadas en un ambiente totalmente familiar para los estudiantes, pues será dentro de las propias instalaciones del Colegio de Ciencias y Humanidades. La elección de los espacios se dio con los alumnos y se eligió un pasillo que generalmente está vacío porque se encuentran en la parte trasera de la biblioteca y del laboratorio de química, cerca de los salones de lectura de la escuela y de la sala de intendencia.

Siguiendo con la idea de familiarización, Linda Shopes (2001) recomienda un contacto previo a la entrevista con el o los narradores para que el investigador pueda interactuar con ellos y así establecer un punto de confianza que rompa posibles temores que los sujetos puedan tener. También recomienda conversar en este

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

momento previo sobre los temas a tratar en la entrevista para que el narrador pueda tener una idea de lo que va a responder y cómo lo va a responder para que durante la entrevista se favorezca una conversación fluida y estructurada, sin embargo, para lograr una buena entrevista se deben tener muy bien establecidos los objetivos del proyecto (Shopes, 2001: 135).

Este aspecto que también se ha cubierto para el proyecto, ya que se estableció contacto tanto con alumnos, profesores y directivos para hacerles saber de los objetivos del proyecto. Con los estudiantes se ha hablado sobre las preguntas que se harán y sobre las repuestas esperadas, de tal manera que ellos puedan entrar al dialogo de la entrevista con una idea de lo que quieren decir. Además de que el poder establecer con los estudiantes el día y la hora de las entrevistas les ayuda a predisponerse a la actividad y a concentrarse en ella.

Las entrevistas pues, recogen el conocimiento individual de los actores de determinado fenómeno o situación a modo de narrativa (en el caso de las investigaciones biográfico-narrativas) mediante preguntas enfocadas a determinadas experiencias del individuo. La construcción de esta narrativa se realiza durante el diálogo que existe entre el investigador y el narrador cuando este está respondiendo a las preguntas con sus relatos y finalmente, la información completa se ve como una narrativa que expone el testimonio de ciertos eventos que tiene el individuo, por tanto, expone la realidad y el conocimiento que el narrador tiene sobre los hechos y la entrevista permite llegar a este de manera directa, porque le pregunta a la fuente principal de información.

El proyecto trabajó con las narrativas de los estudiantes, guiadas por una entrevista cuya temática serán los significados que ellos le dan a sus recorridos escolares, y su asistencia a la escuela. Para seguir con los postulados de una metodología cualitativa, las entrevistas se trabajarán como un diálogo en el que los estudiantes y el investigador logren un acuerdo en el que la postura de ambas partes se refleje en el análisis de la información.

A manera de resumen: Ya que el objetivo de la investigación es identificar los significados que los jóvenes estudiantes de bachillerato le dan tanto a su trayectoria escolar como a sus estudios de nivel medio superior, la técnica a seguir en función

del método biográfico-narrativo fue la entrevista temática con la intención de que los alumnos construyeran a modo de biografía su trayectoria escolar.

Fueron en total 18 alumnos, 9 hombres y 9 mujeres, de los cuales cinco cursaban en los últimos cuatrimestres de bachillerato y trece cursaban el sexto semestre de bachillerato. Una vez más debo mencionar que gracias a que estoy familiarizada con la institución y tengo amistad con algunos profesores y con la Directora, la Lic. Rocío Padilla, pudimos establecer en conjunto las fechas y las horas para entrevistar a los alumnos.

Se podría pensar que no era adecuado permitir que la directora y los profesores se involucraran en el estudio de caso, pero se hizo así porque al estar en el último periodo de su bachillerato, los estudiantes suelen contar con varias actividades dentro y fuera de la escuela que tienen que ver con su futuro académico, como por ejemplo las salidas para tomar pláticas de orientación vocacional o la cita para entregar los documentos de ingreso que les dan las universidades a los chicos que hicieron solicitud.

Además, no podemos olvidar que siguen para cuando se les quiso entrevistar, ellos seguían siendo estudiantes. No se quiso intervenir en sus actividades para no perjudicarlos en sus materias, por esto los profesores tuvieron que estar presentes en las decisiones, ya que podían justificar la ausencia de los alumnos en su clase mientras se realizaba la entrevista.

Ahora, las entrevistas se realizaron durante el mes de marzo y concluyeron a los pocos días de haber iniciado abril. La mayoría se dieron en la biblioteca de la institución y otras pocas se llevaron a cabo en una banca del pasillo que está frente al salón de lectura, para nada transitado por los alumnos a causa de una razón curiosa: el pasillo conduce a la sala de lectura de la institución, por lo que es un pasillo aislado.

El tiempo estimado para realizar las entrevistas era de 30 minutos por estudiante, esto por el tiempo del que disponían ellos y la investigación. Con la gran mayoría de ellos, las conversaciones se dieron por este rango de tiempo, algunos se extendieron más y dos fueron demasiado breves, otros dos estudiantes se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

extendieron en su narración por más de una hora, pero esto no tuvo problema alguno para la investigación. La información de la que se tuvo interés se obtuvo y ofrece mucho material de análisis.

Las entrevistas fueron recogidas mediante audio y posteriormente estos archivos fueron transcritos en archivo electrónico para tenerlos almacenados y listos para su análisis.

1.4.5. El análisis de datos

Para realizar el vaciado de la información y poder manejar los datos, me apoyé no sólo de la transcripción a archivo digital de las entrevistas, sino que también utilicé el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti. Gracias a este programa, la codificación y la conceptualización fueron más ordenadas.

En cuanto al trabajo de análisis que como investigadora me concierne hacer, lo dividí en tres partes, la primera es una fase descriptiva, para la cual fue necesaria el almacenamiento de las entrevistas en transcripción para tener la oportunidad de leerlas cuantas veces se haya requerido. Teniendo ya las narrativas en texto, se procedió a una lectura general que ayudara a determinar las características de las trayectorias escolares de los jóvenes estudiantes entrevistados, esto siguiendo el modelo de Velázquez (2007) en cuanto a la definición del tipo de trayectorias y con el fin de cumplir el primer objetivo particular de la investigación.

Una segunda fase es la Codificación temática de las narrativas y la conceptualización, la cual se dio también con la lectura de las narrativas, esta vez, acompañada de una selección de temas dados por las propias narraciones. Estos temas se englobaron en palabras que tendrían la función de codificar lo que los estudiantes narraban sobre su vida escolar. Inicialmente se detectaron categorías que otras investigaciones ya han desarrollado, como la categoría de lo Familiar o la categoría de lo Social, pero en un análisis más profundo se espera encontrar categorías propias de la investigación, para así cumplir con un objetivo más de la

investigación, que es identificar los significados que los jóvenes estudiantes le dan a su trayectoria escolar.

Finalmente, la fase tres, que consiste en la relación existente entre las categorías, de esta relación se pretende desgranar el mundo escolar que los jóvenes estudiantes de bachillerato experimentan día a día y así cumplir con el objetivo general de la investigación: identificar los significados atribuidos al bachillerato y a la trayectoria escolar.

Agrego más descripción sobre mi proceso de análisis antes de iniciar con el apartado tres: los significados escolares. Lo escribí antes de presentar los resultados para que estuviera más presente para el lector mi proceso de análisis y además, es un tanto más específico para lo mismo, para que el lector, antes de comenzar a leer los resultados, tenga presente el por qué tomé ciertas decisiones para presentarlas así.

1.5. Marco Teórico

1.5.1. Sobre Trayectorias Escolares

El estudio de las trayectorias es un tema que ha desarrollado temas aislados que aportan conocimientos empíricos, numerosos y valiosos al conocimiento social y educativo, pero se presentan de manera desigual y dispersa (Guerra, 2009). Los estudios que se abordan desde el análisis de las trayectorias son estudios que han utilizado bases de datos de corte sincrónico con los que se realizan comparaciones entre diferentes puntos en el tiempo y con esto se puede dar cuenta de ciertos cambios o eventos relevantes de una trayectoria (Guerra, 2009:21).

Sin embargo, poco a poco estos estudios se han valido de enfoques cuantitativos como cualitativos para rescatar lo estructural y lo biográfico de las trayectorias. La perspectiva biográfica ha permitido que el concepto de Trayectoria se aplique a otros dominios de la vida, en este caso, hablamos no únicamente del

espacio escolar, sino también del familiar o del social, con lo cual podemos entender el concepto de Trayectoria como el “conjunto de las decisiones que toman los jóvenes en diferentes situaciones y contextos de vida delimitada por una vasta configuración de elementos” (Guerra, 2009: 23)

El estudio sobre los procesos y las prácticas educativas cobran relevancia en México a partir de los años setenta, cuando una nueva corriente educativa se desarrollaba y ponía su interés en las prácticas del trayecto escolar, las relaciones pedagógicas, la construcción del saber, de la interacción y las experiencias diarias de la educación (Allende, 1995) y a partir de los años noventa cobran relevancia (Pereira, 2013: 27)

En el campo educativo el estudio de las Trayectorias Escolares tiene el fin de identificar el comportamiento académico de los estudiantes a lo largo de su recorrido por una institución educativa de tal manera que estos comportamientos manifiesten el por qué se dan casos de deserción, rezago, reprobación, aprobación y rendimiento. El concepto se refiere al punto de origen (ingreso a un nivel escolar) hasta la finalización o abandono de los estudios (Pereira, 2013: 26-7). Sin embargo, podemos emplear el concepto para estudiar otras dimensiones que también inciden en el contexto educativo.

Por ejemplo, se puede explorar la trayectoria escolar de los estudiantes con el fin de encontrar experiencias de vida relacionadas con la escuela, de la manera que no únicamente se manifiestan motivos de deserción, rezago, etc., sino que también se puedan encontrar motivos personales que dieron paso a ciertas decisiones que de una u otra manera marcaron una situación escolar relevante para la vida del alumno.

Un estudio sobre trayectorias escolares que tuvo estas intenciones fue el de Saucedo en 2007, quien explora el valor que los estudiantes le otorgan a sus experiencias escolares a través de una visión retrospectiva, o bien, a través del relato de vida de los estudiantes. En este estudio, Saucedo sostiene que es necesario ubicar analíticamente a los alumnos a través de su familia, su historia, su economía y su contexto social para observar el cómo aprendieron los estudiantes a valorar la escuela desde su infancia.

Las investigaciones sobre trayectorias escolares han dejado ver que el paso por los diversos niveles educativos no es igual para todos los estudiantes, muy al contrario, existen importantes diferencias marcadas por el mismo caso individual de los alumnos. Justo como lo muestra Velázquez (2007), quien también indaga en las trayectorias escolares para comprender la experiencia de ser estudiante de bachillerato.

En esta investigación, Velázquez retoma el concepto de Trayectoria de Bourdieu, quién lo define como “la serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente o grupo en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1997: 82, citado por Velázquez, 2007: 44). Velázquez afirma que las posiciones ocupadas por los estudiantes implican que pueden pasar del estatus de “aceptados” al de “rechazados” en su paso de un nivel escolar a otro, y sí son aceptados, están expuestos a la posibilidad de ser catalogados como “aprobados” o “reprobados”, experimentando en cada una de estas posiciones emociones y decepciones que finalmente marcará su trayectoria escolar como fracasada o exitosa. Hablar de emociones y decepciones marcadas por un evento escolar nos permite incursionar más en las decisiones que los estudiantes pueden llegar a tomar en torno a una situación académica y podemos observar también qué tipo de experiencias y emociones personales están ligadas a esas decisiones.

Varios autores trabajan con su propia tipología de trayectorias, es decir que no hay un modelo estandarizado para estudiarlas, sin embargo, para esta investigación resulta apropiado seguir el modelo de Vázquez (2009), ya que los emplea para determinar las particularidades de los estudiantes ante cierta situación académica y para explicar cuál ha sido la experiencia de los alumnos con la escuela. Parte de la idea de que

“Generalmente, se piensa que el alumno transita libre de obstáculos de un nivel a otro o que el tránsito intranivel no implica mayor problema; sin embargo, el camino que va desde el preescolar, la primaria, la secundaria hasta el nivel medio superior no siempre se hace de manera ininterrumpida. En el caso específico del nivel medio superior encontramos que el tránsito (ingreso a la

tesis tesis tesis tesis tesis

escuela, permanencia y egreso) de forma continua y sin rupturas es más bien excepcional, ya que lo común es avanzar con altos en el camino, retrocesos, virajes, abandonos temporales o definitivos, que son significados por los preparatorianos dentro de una gama amplia de posibilidades que van desde <<fracasos de vida>> hasta <<aprender a partir de sus errores y ganar experiencia a cambio de perder tiempo>>” (Velázquez, 2009: 46).

De esta manera, la autora explica que existen tres tipos de trayectorias: La trayectoria lineal, la uniregresional y la multiregresional. Para aclarar lo que cada una de ellas engloba, la autora lo explica de la siguiente manera:

1. Trayectoria lineal o real, que se refiere a un curso ininterrumpido por los años escolares.
2. Trayectoria interrumpida, es decir, un camino que ha tenido altibajos en el curso. Esta se divide en dos: Trayectoria uniregresional (cuando el alumno suspende su estancia en la escuela para volver un tiempo después o para cambiar la modalidad que cursaba); y trayectoria multiregresional (Cuando el alumnos suspende su estancia en la escuela para cambiar la modalidad, escuela o subsistema hasta cinco veces)

El hecho de nombrar a las trayectorias como uniregresionales o multiregresionales es porque la misma palabra regresión significa retorno o vuelta, regreso que obliga a desandar lo andado, significa caminar, volver a atrás.

Podemos entender entonces este tipo de trayectorias con una dimensión temporal, en la que los alumnos entienden que deben cumplir con un camino o abandonarlo definitivamente, según las experiencias que se hayan tenido justamente en un determinado periodo temporal, como lo son los diversos niveles educativos y los numerosos años escolares.

Una investigación más donde las trayectorias escolares rebasan el aspecto académico, es decir, que no únicamente se enfocan en encontrar momentos en el que las trayectorias escolares marcan un problema de deserción, reprobación, rezago, aprovechamiento y rendimiento, sino que indagan en las experiencias individuales en torno a dichas trayectorias es el de Guerra (2012). Incluso en esta

investigación, la autora toma como sinónimo de Trayectoria escolar el término de Recorrido escolar, sin embargo su objetivo no es distinto a los estudios mencionados anteriormente, pues es un análisis de los rasgos que definen a las trayectorias de los alumnos, en este caso de sectores populares e incluso rescata mediante las entrevistas biográficas el vínculo que tienen los estudios del nivel medio superior con el curso de vida de los estudiantes.

Aquí encontramos otra dimensión que pueden tener los estudios de las trayectorias escolares, pues vemos que no únicamente podemos explorar el pasado escolar para determinar momentos importantes para definir un tipo de trayectoria, sino que también nos ofrece la posibilidad de explorar dimensiones de futuro que los estudiantes puedan desarrollar y valorar tomando en cuenta su experiencia escolar.

Por otra parte, Solís y Blanco (2014) nos explican que a través del estudio de trayectorias escolares que buscan índices de aprobación, reprobación, rezago, deserción, abandono, etc., también podemos emplear una mirada cualitativa “especialmente en los niveles medio superior y superior” (2014: 21) para vincular las trayectorias con el origen socioeconómico de los estudiantes.

Es decir que si ampliamos la mirada más allá de aspectos académicos e incursionamos directamente en el curso de vida de los estudiantes, podemos detectar situaciones emocionales, motivacionales, familiares, sociales y de más que son parte de los estudiantes y que les permiten tomar ciertas decisiones que sin duda formaran parte de su experiencia escolar.

Estos autores afirman que las trayectorias escolares pueden ser una manera eficaz de entender las situaciones académicas por las que atraviesan los estudiantes, ya que estas se van formando y marcando incluso por el turno en el que son inscritos los alumnos desde temprana edad (Solís y Blanco, 2014). Quiere decir que el hecho de ser seleccionado para ingresar a una primaria en el turno vespertino o en el turno matutino ya establece ciertas características para el ambiente escolar que experimentarán los estudiantes y estas características serán la que los estudiantes asimilen para llevar a cabo su vida estudiantil.

Se habla pues de las Trayectorias escolares no únicamente como un ideal en el que los alumnos se desarrollen de manera continua y sin irregularidades, sino también como un periodo histórico que articule estructuras de oportunidades académicas con las decisiones de los estudiantes respecto a dichas trayectorias (Solis y Balnco, 2014: 23-5), es decir que más que un peso institucional, la trayectoria escolar puede tener un peso específico en el curso de vida de los estudiantes. Vemos pues que no todos los jóvenes tienen una trayectoria escolar deseable, por lo que es productivo descifrar el mundo social de los estudiantes y la propia representación que hacen de sí mismos en los procesos que enfrentan durante sus trayectorias escolares.

Es posible hacer un estudio sobre las Trayectorias escolares como un curso de vida enfocada a la experiencia escolar de los estudiantes de tal manera que podamos detectar momentos de interpretación de situaciones, de experimentación, de negociación que les permita a los estudiantes permanecer o ausentarse de las aulas, de situaciones emotivas y decisivas, personales, familiares o sociales, de motivaciones y significados que finalmente nos hablarán de cómo sujetos activos (jóvenes estudiantes) viven su experiencia escolar y de cómo esta se manifiesta en su papel de alumnos en las instituciones educativas.

1.5.2. Sobre Jóvenes Estudiantes

El surgimiento de los jóvenes como grupo social se dio durante el siglo XX gracias a las transformaciones demográficas de la sociedad y por el incremento de la educación formal, así como por los cambios económicos como la urbanización (Mier, Terán y Rabell, 2005: 7), más específicamente, la noción de juventud comienza a formarse a inicios de 1900 (Necoechea, 2004: 91), pero no significa que antes no existieran los jóvenes, significa que a partir de estos años, comenzó una necesidad sociológica de caracterizar a los grupos juveniles con el fin de identificarlos y estudiarlos.

Los cambios que se dieron durante el siglo XX en la sociedad a niveles mundiales generaron que ciertas instituciones cambiaran (Guerra, 2009: 29), tales como la misma sociedad, la familia, la educación y el trabajo. La sociedad se encontraba ante el fenómeno de la modernización, por lo que los diversos procesos políticos, económicos, sociales, culturales y tecnológicos incidieron directamente en la vida de las personas.

Estos cambios mostraron que las instituciones antes mencionadas mostraban señales de crisis, ya que si antes se dedicaban a regular y determinar los comportamientos de las personas, ahora se entendían como instituciones de integración y formación. De esta manera, la familia dejó de ser un lugar de contención de la juventud y para las nuevas generaciones se retiró la idea de formación de los jóvenes. Es decir que se dieron nuevas formas de concebir a una familia, lo cual generó diversos estilos de socialización, lo cual impactó en la juventud y las consecuencias fueron que los jóvenes tenían que buscar su propio camino para ser adultos (De Laire, 2001: 4).

La juventud, como concepto, va más allá de rangos de edad o de la posición social, se define como condición social y como una construcción sociohistórica, cultural y política que se constituye de diferentes maneras según los lugares estructurales y simbólicos que los actores juveniles ocupan en la sociedad (Guerra, 2009: 36-7).

Si bien, la familia ya no era el centro de formación del individuo los jóvenes tuvieron que identificar otros espacios dónde poder instruirse para dar el paso al mundo adulto. Las instituciones educativas, entonces, comenzaron a tener este papel. Sin embargo en las últimas décadas se ha visto un deterioro en la calidad educativa que ha terminado en una crisis o en una pérdida de sentido para los estudiantes, es decir que para los jóvenes las instituciones educativas, sobre todo las de educación media superior perdieron un sentido formativo y se le dieron otros significados (Guerra, 2009: 32).

La función de la escuela comienza a tener relación con los fines sociales de los jóvenes y se comenzaron a entender como “espacios de vida juvenil” (Weiss, 2008) donde los jóvenes tenían a su disposición espacios de socialización, de

comunicación, de participación, etc. En este contexto, observamos que las instituciones educativas se han transformado de espacios de formación a espacios donde los jóvenes conviven y se desarrollan de manera individual.

Las investigaciones que surgen sobre los jóvenes en tanto a estudiantes intentan incursionar en la dimensión subjetiva de las experiencias de los estudiantes con el fin de intentar comprender lo que se vive, se piensa y se siente en las instituciones escolares, en general para incursionar las experiencias dadas en la escuela a través de los cuales los alumnos dan sentido a la escuela y toman una posición respecto a sus estudios, sin embargo es necesario tener en cuenta que estas investigaciones no nos reflejan a estudiantes reales, sino que trabajan con construcciones conceptuales que interpretan las experiencias de los estudiantes, pero es importante que dichas construcciones conceptuales “sean lo más cercanas a sus vivencias” (Guzmán y Saucedo, 2007: 7-10).

Se ha incursionado en estas subjetividades desde la noción de la juventud, es decir que se busca indagar en el mundo de los estudiantes desde su condición de jóvenes, y esto es porque los alumnos aprenden a vivir en la escuela: la formación y la socialización de estudiante son definidas como el “proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia y entienden por experiencia escolar la manera en que combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (Dubet y Martuccelli, 1998, citado en Velázquez, 2007: 62).

Esta investigación coincide con la afirmación anterior, ya que se ve a los estudiantes como expertos en el papel de alumnos. Al llegar al último semestre de bachillerato, los estudiantes tienen aproximadamente 12 años de ser estudiantes (sin contar los años de preescolar, los casos de quienes asistieron a guardería y en el caso de quienes se rezagaron, reprobaron o abandonaron los estudios por un tiempo, son más de doce años) y entonces se entiende que gran parte de su vida la han dedicado a asistir a las instituciones educativas, por lo que ya saben de lo que se trata el mundo educativo: asistir a clases, hacer tareas, estudiar para los exámenes, socializar, tratar con los demás compañeros, con los profesores, etc., y claro está, es evidente que han desarrollado una manera de ser y de vivir dentro de las escuelas.

En suma, la figura del estudiante se ha complejizado tanto por sus diferencias sociales como porque la actividad de estudiar se ha estudiado a partir de las condiciones materiales de vida y de las distintas actividades que realizan los jóvenes, por lo que la figura del joven estudiante es más incluyente e integra otros aspectos de la vida propiamente juvenil (De Garay, 2004, citado en Guzmán, 2011).

Es necesario entender las diferentes maneras de ser estudiante puesto que se puede comprender que la convivencia de los estudiantes con los demás actores genera diferentes formas de sentir y valorar la escuela. En este caso, se considera a los alumnos como sujetos activos con la capacidad de interpretar su contexto educativo, que buscan darle sentido a sus actividades académicas y que viven de manera intensiva sus trayectorias escolares, como adolescentes y como jóvenes (Guzmán y Saucedo, 2007: 12).

1.5.3. Sobre Significados en las narrativas

Los conceptos de narrativa y significados suelen encontrarse dentro del mismo contexto. Esto porque una de las funciones de la narrativa es precisamente dar sentido a lo vivido. Cuando las personas narramos nuestra vida, trabajamos con una capacidad cognitiva que nos permite identificar momentos que se consideran relevantes de la propia experiencia de vida y estructurarlos de manera cronológica y temporal para darle un sentido tanto a lo vivido como al momento actual de existencia, consecuencia de las vivencias pasadas (Aceves, 2014).

Como método, la narrativa según Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 17) puede emplearse de tres maneras: como metodología, como objeto de estudio y como la forma de analizar los fenómenos narrativos. Esto último se refiere al hecho de que la narrativa es tanto una estructura como un método para recapitular experiencias.

El método de las narrativas tiene según los mismos autores anteriores (2001: 22) las siguientes características:

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
1. El conocimiento narrativo se basa en una epistemología constructivista e interpretativa mediada por el lenguaje, la experiencia y la acción.
 2. Las narrativas son una estructura central para construir sentido en tanto que el curso de vida y la identidad se viven como una narración.
 3. La temporalidad y la narración forman un todo que constituye el sentido.
 4. Las narrativas individuales y las culturales están interconectadas.

Vemos entonces que las narrativas son una auto-interpretación de lo que somos desde una perspectiva tanto individual como social y que se construye dentro del contexto histórico en el que vivimos. Los estudios biográfico-narrativos parten del recuento de experiencias de vida de las personas. Son relatos, historias, narraciones de sujetos que por una u otra justificación de investigación tienen algo que decir. Se consideran relevantes porque “suponen un conocimiento consciente de la singularidad de cada individuo”. (Bólvivar, Domingo y Fernández, 2001: 34). En suma, todo relato de vida o narración es una búsqueda de sentido y una justificación razonable que configure la trayectoria de vida seguida.

Hay tres formas según los mismos autores de explorar las historias de vida. La primera es el modelo biográfico, la segunda es el modelo autobiográfico, y la tercera es el modelo dialógico. La primera es la exploración por parte de un investigador de la vida de una persona, la segunda es un relato construido por el mismo sujeto y la tercera es una forma de coinversión en la que el investigador analiza la vida de una persona en conjunto con ella para determinar el sentido de la narrativa. En el caso de esta investigación y siguiendo los postulados anteriores, se estará trabajando con historias de vida y su exploración será según el primer modelo, el biográfico.

El modelo biográfico permite trabajar con las narrativas para detectar patrones concurrentes, temas comunes y divergencias en las narraciones (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 43-8), lo cual corresponde con la estrategia de análisis que tiene esta investigación. De manera resumida, se entiende que el ser humano

es capaz de interpretar y significar su mundo mediante el uso de sistemas reflexivos y simbólicos que dirige hacia sus vivencias y hacia su entorno.

Por esto, la forma en que las personas dan sentido a sus vidas es un tema central en las diversas áreas del conocimiento científico, puesto que en la cotidianidad nos encontramos con que la propia experiencia se organiza y articula en significaciones elaboradas que dan cuenta de nuestras acciones (Pujol y Montenegro, 2013: 15).

Por otra parte, las investigaciones biográfico-narrativas parten de la idea de que el ser humano es narración, es decir que nos definimos a nosotros mismos conforme contamos nuestra historia: “el hombre escribe su vida, la percepción y el entendimiento de su vivencia pasan por representaciones que presuponen una figuración del curso de su existencia y del lugar que una situación o un acontecimiento singular pueden ocupar en ella.

Esta actividad de biografización aparece así como un marco de estructuración y significación de la experiencia a través de la cual el individuo se atribuye a una figura en el tiempo, o sea, una historia que remite a sí mismo (Delory-Momberger, 2003: 31).

La perspectiva biográfico-narrativa permite “identificar formas de agencia de los actores sociales, recoger distintas comprensiones sobre un fenómeno determinado, o explorar futuros posibles que se derivan de una cierta forma de narrar el mundo”. (Pujol y Montenegro, 2013: 16-7), lo cual en el caso de esta investigación puede emplearse para indagar en las comprensiones que los alumnos pueden tener sobre el mundo educativo, hablando específicamente de los significados que le atribuyen a sus trayectorias escolares y a sus estudios de bachillerato.

Para los investigadores sociales como Goodson (2004) es importante comprender la subjetividad de los individuos porque esta se influye y se conforma por la experiencia que se tiene del contexto, además de que la misma experiencia es la que produce aprendizaje significativo y duradero (Goodson, 2004: 106-7).

Además de que el mismo autor afirma que para comprender los pensamientos, actos, sentimientos e intenciones de las personas, comprender el cómo ha llegado a saber lo que sabe es necesario ver la interacción de la persona

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

con un contexto determinado que haya dado lugar a la experiencia y al desarrollo del saber personal (Goodson, 2004: 108). Esta idea se sigue con Bolívar, quien dice que la intención es buscar la comprensión del sentido que le dan los actores a sus experiencias y a los contextos en los que están inmersos. (Bolívar: 562)

Regresando a los significados, hablamos pues de que la misma narrativa nos ofrece la posibilidad de detectar situaciones relevantes o bien, de experiencias que hemos vivido durante una trayectoria o curso de vida, al respecto, Velázquez nos dice que la experiencia es lo que nos pasa y el modo como le atribuimos un sentido, es lo que designa, lo que nos pasa y lo que nos forma o transforma (Larrosa, 1998, citado en Velázquez 2007: 61-2).

Lo anterior indica que los individuos a través de la narración podemos entendernos, conocernos, explicarnos y definirnos a partir de nuestras experiencias y de los significados que le atribuimos a estas, por lo que es necesaria una revisión de las vivencias y los significados que los estudiantes van elaborando a través de todos los años que han pasado en la escuela, ya que esta larga experiencia va dejando una huella en la experiencia de cada estudiante que le ayuda a interpretarse a sí mismo en tanto estudiante y explicar su posición en el mundo escolar.

Siguiendo con estas ideas teóricas sobre los significados, Guerra (2007) explica que el conjunto de significados conforma un cúmulo de conocimientos derivados de la experiencia de los alumnos a lo largo de la permanencia en un nivel escolar. Los significados y valores que los alumnos construyen en el bachillerato se basan en la articulación de rasgos significativos elaborados por ellos con ocasión de sus experiencias personales en el contexto social de la escuela a la que pertenece y de otros contextos sociales en los que participan (Guerra, 2007: 121).

En el caso de este proyecto, buscar un sentido a la escuela y al bachillerato requiere un ejercicio biográfico por parte de los alumnos, un recuento de su vida para aproximar la biografía con la educación, ya que el trabajo reflexivo de la biografía permite “tratar la formación del sujeto como objeto de investigación, trabajado dentro de una práctica socializada de la narrativa, que se beneficia con la implicación

mutua de los participantes de la interlocución” (Delory-Momberger, 2003: 27), es decir que el trabajo reflexivo permite integrar, estructuras e interpretar las situaciones vividas, por tanto, permite identificar significados dados a las experiencias.

Bruner (2000, citado por Ibarra, 2013: 8) explica que los humanos tenemos la capacidad biológica y cultural de comprender significados, y esto se da cuando el ser humano se apropia del lenguaje, ya que es por medio de este que le damos sentido a las cosas.

En síntesis, Bruner explica que el significado cumple dos funciones: la primera es la conexión de la cultura y el ser humano, la segunda es favorecer la construcción del yo. Lo que adecuado a los objetivos de este proyecto se puede entender como la conexión entre la vida del estudiante con el mundo de la educación y con la manera en que los alumnos se definen a sí mismos.

Esto último no es del todo un tema a seguir en la investigación, pero se relaciona, ya que, como he mencionado, la escuela es un espacio donde los jóvenes estudiantes aprenden a vivir, por tanto, es un lugar al que le atribuyen ciertos significados y que también los define a ellos mismos.

En palabras de Guerrero, los múltiples significados que puede tener la escuela para los jóvenes estudiantes hacen que las instituciones educativas sean un espacio de vida (Guerrero, 2000: 3). Este espacio puede ser explorado, así como la importancia que adquiere para la vida de los estudiantes, ya que las instituciones educativas y en especial, el bachillerato, son lugares donde confluyen diversos grupos que participan en la construcción de una forma particular de ser y en el caso de bachillerato, en la construcción de una forma particular de ser un joven estudiante.

Por tanto, los jóvenes estudiantes de bachillerato son capaces de mirar, interpretar y significar su mundo mediante el uso de sistemas simbólicos, como el narrativo. Los significados de una vivencia, cabe destacar, puede ser provisional, emergente o eventual (Guerrero, 2000: 4) ya que están dados por el contexto y en el contexto donde se generan las vivencias.

1.6. Marco contextual

1.6.1. Bachillerato en México

En México, el bachillerato surge con la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal en 1867, la cual establecía que se impartiría la instrucción indicada para ingresar a las Escuelas de Altos Estudios desde la Escuela Nacional Preparatoria, es decir que se trataba de preparar a los estudiantes para transitar a los estudios de nivel superior, pero es hasta el año 2005 y 2008 que se establecieron dos organismos coordinadores de las funciones y opciones del bachillerato, estos organismos en años correspondientes son la Coordinación General de Educación Media y la Subsecretaría de Educación Media Superior (Pereira, 2013: 43-4).

A partir del 2008 se implementó la Reforma Integral para la Educación Media Superior, identificada por sus siglas como RIEMS, con el fin de construir un marco curricular común, definir y reconocer la oferta de educación media superior y la profesionalización de los servicios educativos y la certificación nacional de competencias (RIEMS, 2008 y SEP 2012).

Los objetivos del bachillerato no se han modificado desde la Ley Orgánica de Instrucción Pública, pero gracias a los cambios actuales del mercado laboral, la educación media superior pretende además de preparar a los estudiantes para la educación superior, lograr que los jóvenes puedan adquirir destrezas, aptitudes, conocimientos y la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y ser ciudadanos activos, participativos y productivos (INEE, 2011: 25).

Estos objetivos y exigencias del mercado laboral se engloban en tres tipos de bachillerato: Bachillerato General, Bachillerato Tecnológico y Bachillerato Profesional Técnico.

El bachillerato general amplia y consolida los conocimientos de secundaria y a su vez prepara a los estudiantes para la educación superior.

El bachillerato tecnológico sigue los mismos objetivos que el general y además, capacita a los alumnos para trabajar en el área industrial o agropecuaria.

El bachillerato profesional técnico es una educación terminal, esto quiere decir que forma profesionales técnicos para que puedan incorporarse al mercado laboral nacional al terminar el bachillerato.

Una característica de las instituciones de educación media superior es que no tienen una centralización, es decir que pueden tomar decisiones autónomas con el fin de que los planes de estudios y los calendarios escolares puedan acomodarse a la propia demanda local (Pereira, 2013: 46), pero en general, la duración de los programas y los planes de estudio de bachillerato se realizan en tres años en un sistema escolarizado.

1.6.2. El bachillerato en Aguascalientes

Desde 1940 hasta 1976 los servicios educativos en el Estado de Aguascalientes estaban a cargo del Gobierno federal. Sin embargo, el Gobierno no atendía a todas las instituciones, lo cual generó que a partir de 1978 se instalara la Delegación General de la Secretaría de Educación Pública con lo que se dio una descentralización administrativa de la educación en el Estado. Gracias a esta descentralización se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa el 7 de junio de 1992, con el cual se expidió la ley con la que se justificó la creación del Instituto de Educación de Aguascalientes, encargado desde entonces de todos los niveles educativos en el Estado, tanto en educación básica como la normal (IEA, consultado en abril-mayo de 2015).

1.6.3. El Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA)

Se creó en enero de 1993 y se definió como “un organismo descentralizado del Gobierno del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, con responsabilidad sobre todos los tipos, niveles y modalidades educativos que se

impartan, ofrezcan o promuevan en la entidad” y tiene como objetivo lograr la “municipalización educativo, de reconocimiento y fortalecimiento del municipio como entidad soberana que pueda hacerse cargo de su propio sistema educativo” (IEA, abril-mayo de 2015).

Por Sistema Educativo se entiende la globalidad y la interdependencia de los actores y de las estructuras, así como el aspecto que se refiere a las necesidades de coherencia de las acciones y de una cierta unidad del conjunto (Alain, 1996: 15) y se entiende también como el conjunto de políticas, instituciones, procesos y actores donde la escuela es el núcleo principal (IEA, abril-mayo 2015).

El sistema educativo de Aguascalientes ofrece servicios de educación escolarizada, no escolarizada o mixta a toda la población según lo establezca la Constitución Política de cada país o nación. En cuanto a su estructura, tiene cuatro modalidades: la educación básica, la media superior, la superior y la de adultos.

En cuanto a la educación media superior, el Instituto de Educación de Aguascalientes cuenta con la siguiente organización de subsistemas:

1. CECYTEAS. Centro de Educación Científica y Tecnológica del Estado de Aguascalientes.
2. EMSAD. Centros de Educación Media Superior a Distancia.
3. CEPTEA. Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Aguascalientes.
4. DGB. Dirección General de Bachillerato.
5. DGETA. Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria.
6. DGETI. Dirección General de Educación Tecnológica Industrial.
7. Bachilleratos privados incorporados al IEA.
8. Consorcio Anáhuac.
9. ITESM. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
10. Telebachilleratos
11. Bachillerato de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.
12. Bachilleratos incorporados a la UAA.
13. Bachillerato de la Escuela Normal de Aguascalientes. (ENA)

Asistir a la escuela y específicamente, al bachillerato ha sido una experiencia sociocultural que ha estado aumentando en el territorio mexicano (Tapia, 2012: 67). La cobertura del bachillerato se ha ampliado de manera acelerada (Weiss, 2012: 12), lo cual indica que los jóvenes (y/o sus familias) tienen cierto interés por tener

este nivel acreditado, contando también con el hecho de que las barreras socioeconómicas disminuyen y prácticamente todos los sectores de la población pueden acceder a la educación media superior para los fines específicos de cada uno de ellos.

En cuanto a la ciudad de Aguascalientes, los indicadores respecto a la cobertura en bachillerato que muestra el IEA para el ciclo escolar 2013-2014 son los siguientes:

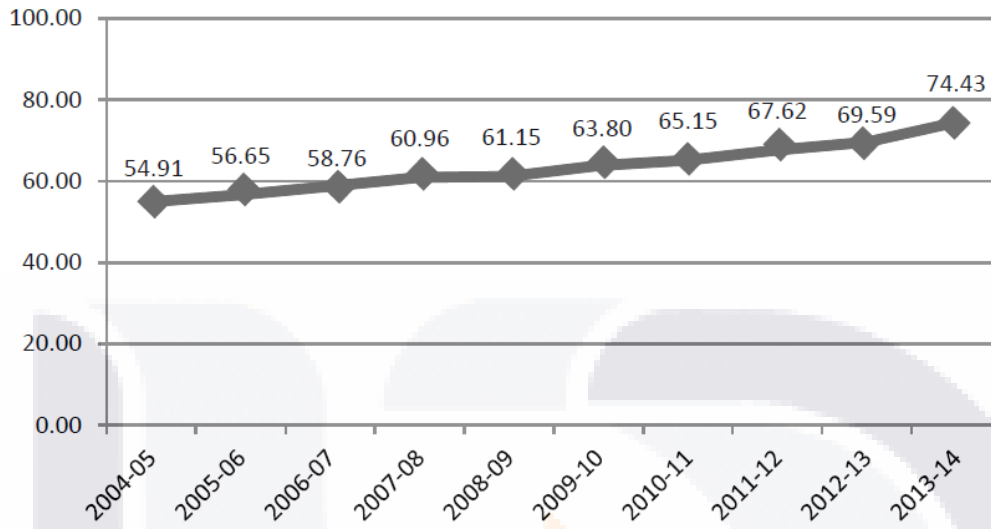
Tabla 1.
Educación superior, Cantidad de estudiantes por inicio de ciclo escolar (2013-14) en el Municipio de Aguascalientes.

	Escuelas	Alumnos por género		
		Total	Hombres	Mujeres
AGUASCALIENTES	160	41, 192	20, 348	20, 844
Bachillerato	153	40, 912	20, 264	20, 648
General	110	22, 016	10, 822	11, 194
Tecnológico	36	15, 471	7, 585	7, 886
Profesional Técnico	7	280	84	196

NOTA: Incluye modalidad escolarizada y semiescolarizada.

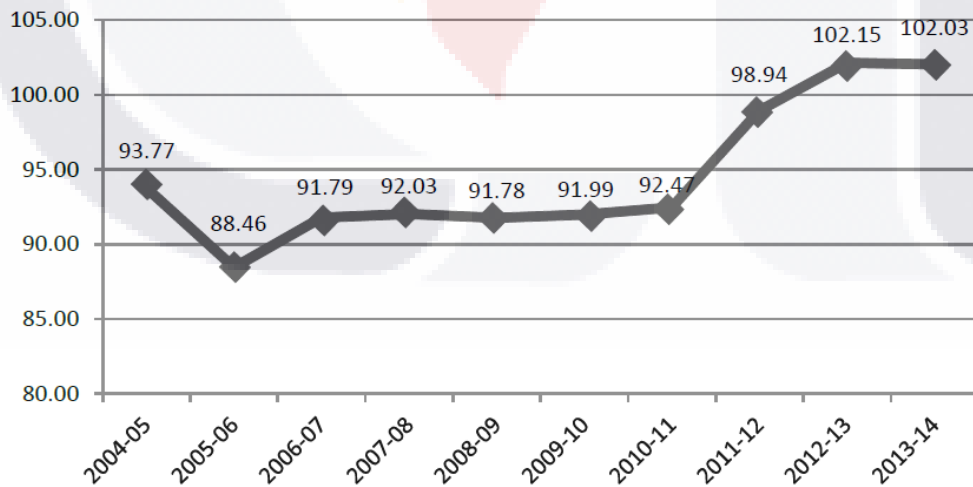
Fuente: IEA, Dirección de Planeación y Evaluación. Cifras de la Educación. 2014, p. 15.

Tabla 2
Cobertura de Bachillerato por años



Fuente: IEA, Dirección de Planeación y Evaluación. Cifras de la Educación. 2014, p. 19.

Tabla 3
Absorción del nivel medio superior en la Ciudad de Aguascalientes



Fuente: IEA, Dirección de Planeación y Evaluación. Cifras de la Educación. 2014, p. 19.

La tabla y gráficas anteriores se presentan con la finalidad de hacer ver al lector que la educación media superior, como lo indican ciertos estudios, ha ido incrementándose de manera que está absorbiendo a mayor cantidad de alumnos de diversos sectores socioeconómicos.

De manera específica podemos identificar que el Bachillerato General es el que más alumnos absorbe y que, efectivamente tanto en la ciudad de México como en la ciudad de Aguascalientes, cada año el número de jóvenes que ingresa al bachillerato aumenta.

Siguiendo con las estadísticas en el caso particular de la ciudad de Aguascalientes, el 51.9% de la población tiene la educación básica acreditada, mientras que para el caso del bachillerato, la población egresada es del 21.3%. Esta población se encuentra entre los 15 y 24 años de edad, que a un número estadístico se refiere a que la asistencia escolar por edad corresponde en la educación media superior al 43.2% de la sociedad en la ciudad de Aguascalientes (INEGI, Censo de Población y Vivienda, 2010: 10).

1.6.4. Selección del estudio de caso

La modalidad escolarizada se refiere a una duración del programa de bachillerato de tres años, dividido en seis semestres que se cursan de dos por año o ciclo escolar. La modalidad cuatrimestral tiene una duración de dos años y también se divide en semestres, los cuales se cursan de tres cuatrimestres por ciclo escolar.

Tener dichas modalidades hace del Colegio un lugar donde confluyen estudiantes de diversos perfiles, lo cual se ve benéfico para la investigación porque habla de mayor pluralidad en motivaciones o significados a diferencia de una institución cuya modalidad es únicamente escolarizada.

El Colegio de Ciencias y Humanidades tiene inscritos a alumnos que han tenido percances en su trayectoria escolar y que para retomar estudios deciden ingresar al sistema cuatrimestral o bien, por algún motivo en especial buscan terminar con cierta anticipación sus estudios de bachillerato, etc.

En cuanto a la búsqueda de aspiraciones, motivaciones y significados considero que esta institución también ofrece alumnos con distintos perfiles que pueden aportar con información más variada y relevante al proyecto.

En general los grupos se conforman por jóvenes de 15 a 25 años de edad y como el perfil deseado son los jóvenes, además, otra ventaja de que la institución ofrezca estas modalidades es que tiene inscripciones abiertas cada cuatro meses (a excepción del sistema escolarizado), es decir, que los estudiantes tienen la oportunidad de ingresar al bachillerato en el momento en lo deseen, ya sea después de una suspensión de los estudios por cualquier motivo o simplemente por otra necesidad que el estudiante presente.

Y finalmente, los horarios de las diversas modalidades de bachillerato que ofrece el Colegio de Ciencias y Humanidades permitieron a la investigación planear las entrevistas de manera fluida, ya que los grupos se encuentran tanto en los turnos vespertinos como en los matutinos. De esta manera se pudo hacer uso del tiempo de manera más óptima, sin perjudicar la asistencia a clases de los estudiantes.

1.6.5. El Colegio de Ciencias y Humanidades

El Colegio de Ciencias y Humanidades está ubicado en la Calle General Barragán, en la zona centro de la ciudad, pertenece a los bachilleratos privados incorporados al Instituto de Educación de Aguascalientes. Únicamente como contextualización histórica, se hace saber una pequeña reseña sobre el Colegio, obtenida de la Semblanza histórica sobre la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades que con motivo de su aniversario, la directora de la institución me hizo el favor de hacérmelo llegar:

El fundador del CCH fue el Licenciado José Padilla Cambero, quien también estuvo involucrado en la docencia y en la fundación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. A pesar de haber logrado más de 30 años de servicio docente, para él no era suficiente la docencia en los niveles medio y superior, por lo que

comenzó el proyecto de fundar una secundaria y un bachillerato para los estudiantes de Aguascalientes.

Ya que el Licenciado Padilla vivía en la zona centro-norte de la ciudad, se percató de que no existía una institución privada en aquél sector, motivo por lo que compró el edificio abandonado de lo que antes fue el Sanatorio Esperanza, ubicado en la calle General Barragán. La compra se hizo al señor Juan José de Anda, quien a su vez había adquirido el edificio una asociación cristiana que manejaba tanto el Sanatorio Esperanza como el Centro Social Morelos.

El edificio estaba abandonado y en pésimas condiciones. El Licenciado Padilla se encargó de reconstruir las instalaciones y de acondicionarlas para que funcionara como centro educativo. Fue hasta el 6 de octubre de 1975 que el Colegio de Ciencias y Humanidades comenzó con sus actividades educativas, sin embargo el nombre que lleva la institución no tiene relación alguna con el Colegio de Ciencias y Humanidades de la ciudad de México, que depende de la UNAM. El nombre surgió de una plática entre el Licenciado Padilla y el Ingeniero Alfonso Bernal Sahagún, fundador del CCH en México y fue él quien aclaró que no existía relación alguna entre las instituciones.

En sus inicios el CCH contaba con 34 alumnos, y a la fecha (2015), después de casi treinta años de existencia han egresado de él aproximadamente 6,500 estudiantes. El edificio del colegio ha tenido varias modificaciones estructurales, pero en general se ha mantenido el aspecto que tenía cuando funcionaba como Sanatorio. Actualmente ocupa el cargo de directora administrativa la Licenciada Rocío Padilla de Anda, hija del fundador.



Imagen 1. Fachada de la entrada principal del CCH



Imagen 2. Patio de receso del CCH



Imagen 3. Parte de la cafetería, pasillos y salones del CCH.



Imagen 4. La Lic. Rocío Padilla, directora de la institución, dirigiéndose a sus estudiantes en Honores a la bandera.

Capítulo 2. Trayectorias Escolares

Esta segunda parte tiene como finalidad mostrar al lector el desarrollo del primer objetivo particular que tiene la investigación: analizar las características principales de las Trayectorias Escolares de los jóvenes estudiantes de bachillerato, enfatizando las experiencias que los alumnos han tenido durante toda su trayectoria escolar.

El análisis lo hice siguiendo la investigación de Vázquez (2007), es decir, identifiqué las trayectorias lineales e interrumpidas (regresionales o multiregresionales) y además, se agregan las experiencias que los estudiantes recuerdan como más relevantes dentro de su trayectoria escolar.

Las preguntas a responder son: ¿Cómo han sido las trayectorias escolares de los jóvenes estudiantes de bachillerato? ¿Cuáles son las experiencias que encuentran más relevantes en su trayectoria escolar?

Antes de comenzar a desarrollar el análisis, me gustaría comentar que escuchar a los estudiantes ha sido muy revelador. Ya en otros momentos expliqué que esta investigación surgió por mi experiencia como profesora de bachillerato, justo cuando las ilusiones que yo tenía sobre los alumnos se vinieron abajo al ver que no tenían interés alguno por mi clase.

Así fue como di con la estrategia de vincular su vida con procesos históricos propios del plan de estudios de la materia de historia para el nivel medio superior y al ver que mis alumnos hablaban sobre sus experiencias, sobre sus emociones en la escuela, sobre sus problemas con amigos o familiares, descubrí algo que por más extraño que suene lo hice: descubrí que mis alumnos son personas.

Esto, repito, me impactó, porque desde mi postura como profesora, yo venía lidiando con muchas expectativas sobre cómo dar los temas de la clase, cómo responder a las posibles preguntas que me harían los estudiantes, cómo controlar momentos de distracción, etc., mientras que ellos sólo pensaban en sus amigos.

Me enfrentaba en realidad a dos tipos de alumnos: a los que tienen amigos y a los que no. Los que tenían amigos, sí... era muy difícil hacerlos entrar en su papel de alumnos, querían platicar, preguntaban por actividades juntos, se hacían bromas entre ellos, etc., mientras que los que no tenían amigos, sólo estaban ahí sentados. Ahora me pregunto si de verdad me ponían atención o simplemente pensaban en un mundo alterno donde ellos fueran populares.

Reflexiono y creo que a pesar de mis deseos de ser buena profesora y de poder enseñarles a mis alumnos algo de historia, no creo que haya hecho nada de esto sino hasta que pudieron hablar de sí mismos. No creo ahora que la escuela sea formativa. Los profesores no vemos a los alumnos como jóvenes con vida, los vemos como jóvenes que tienen que acatar su papel de estudiantes, no más.

Cumplen con las tareas y sacan la materia, son buenos entonces, pero si no se están tranquilos y no atienden a la clase, son malos estudiantes. Los distraídos no ocasionan problemas porque son discretos y dejan que la clase se dé, pero no tenemos ni idea de que ese estudiante puede estar sintiéndose agotado por no convivir con nadie. Definitivamente hay un universo con muchos mundos que nos hablan en cada salón de clase y debemos escucharlos en cada nivel educativo. Para el análisis de las narrativas se siguieron los objetivos de la investigación. En orden, está primero describir el tipo de trayectorias que han tenido los estudiantes entrevistados para determinar las características que tienen, es decir si son regresionales, multiregresionales o lineales según la investigación de Velázquez (2007). El orden para describirlas será el mismo que seguí en la entrevista: por nivel académico.

Recordando lo que dice Velázquez (2007) en tanto que las trayectorias se establecen por momentos en los que los estudiantes se enfrentan a un estatus que los definirá en su futuro académico como alumnos regulares o irregulares, es necesario aclarar que a pesar de que la autora habla de las trayectorias en nivel

medio superior, esta investigación analiza las trayectorias desde los niveles básicos, pues se está considerando a la trayectoria como una historia de vida, en este caso, como una historia de vida académica.

De esta manera podemos analizar todos los niveles para determinar las características de las trayectorias según las definiciones de la autora ya señalada. En cuanto al tipo de trayectorias, Velázquez las explica así: Una trayectoria lineal se define como el recorrido ideal de un estudiante por todos los niveles académicos; mientras que las trayectorias interrumpidas se entienden como regresional (cuando se interrumpe la trayectoria lineal y luego se retoman los estudios) y multiregresional (cuando se interrumpen más de una vez los estudios y en todas ocasiones se regresa a estudiar).

A continuación, las trayectorias de los estudiantes entrevistados:

2.1. Preescolar

El preescolar es una etapa que se conoce también como Educación Inicial (SEP, 2015). Está dirigido a niños y niñas que sean menores de seis años de edad y tiene como objetivos potenciar el desarrollo integral de los pequeños en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, así como apoyar a los niños en la adquisición de habilidades, hábitos y valores, al igual que desarrollar su creatividad, su autonomía y actitudes para su desempeño personal y social (SEP, 2015). Para los padres, el preescolar es una oportunidad para enriquecer la crianza de sus hijos y es también un apoyo para que se cumplan los objetivos escolares de sus hijos.

En la experiencia de los estudiantes a quienes entrevisté, son muy comunes las trayectorias lineales en este nivel. Observé que al menos en preescolar, las trayectorias lineales parecen ayudar a los estudiantes para que cumplan con los objetivos establecidos para este nivel. Por su lado, las trayectorias regresionales sólo se presentan para el cambio de institución, no como una interrupción de

estudios en sí, y las trayectorias multiregresionales no se presentaron en ninguno de los casos de las entrevistas.

Durante las entrevistas, no todos los estudiantes hablaron sobre el preescolar, como Christopher y Adrián, quienes dijeron no recordar lo que vivieron en este nivel, mientras que otros, como David, Carolina, Luis y Sofía mencionaron varias anécdotas en su entrevista. Como mencioné antes, las narrativas de vida emplean la memoria y los investigadores quedamos al tanto de lo que estas nos dicen (Bolívar, 2001).

No se puede asumir que por no mencionarlo, no pasó. En el caso del preescolar, son obligatorios dos años para poder ingresar a primaria, así que, todos los estudiantes tuvieron que haber asistido al preescolar al menos este tiempo mínimo. Ingresan a este nivel antes de los 6 años, por lo que los recuerdos pueden ser vagos e incluso no existir, como lo afirmaron Christopher y Adrián. Aún así, logré identificar las trayectorias de los estudiantes en este nivel:

2.1.1. Trayectorias lineales en preescolar

En este tipo de trayectorias lineales están Carolina, Luis Ángel, Laura, David, Brayan y Luis. En todos estos casos, los estudiantes afirmaron que asistían porque sus padres los llevaban. Es decir que, por la edad de los estudiantes, el preescolar no es un nivel en el que ellos puedan actuar a voluntad, hasta donde explican los estudiantes con trayectorias lineales en preescolar se dedicaban a obedecer a sus mayores, a pasar un buen rato y a aprender cosas nuevas, y además, para otros, como Luis, Carolina y Brayan, afirman que asistir al preescolar es un apoyo para los padres que trabajan y que no podían estar al pendiente de todas los horarios del preescolar de sus hijos:

Luis: yo creo que alguna manera ayuda o en mi caso yo lo vi así, a una madre que trabaja ¿no? Que sale tarde de su trabajo y que no sé, no tiene una madre o un padre que puedan ayudarla, entonces para alguien que trabaja un turno, pues no sé, de ocho horas una

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

jornada, pues dejar a su hijo es como que, si lo dejas seguro si lo dejas en una guardería o en el kinder, o sea, todo eso también mmm, como que facilita.

Carolina: ... y en esos tiempos también mi mamá empezó a trabajar entonces me quedaba con una señora, este su hija también iba en el kínder donde yo mismo y pues eh mi mamá pasaba [por ella]

Brayan: Estuve en Los Sauces, ahí estaba un Kinder y a un lado estaba un parque, mi tía me recogía porque, la hermana de mi mamá, de mi papá es quien me recogía porque ellos no podían... y mis papás me llevaban, pero no me podían recoger

En cuanto a la obediencia, como parte del cumplimiento de una actividad y al aprendizaje, los estudiantes afirman que el preescolar es un lugar donde pueden pasar un buen rato aprendiendo cosas nuevas. Es un nivel donde la vida puede verse sin preocupaciones y “color de rosa”:

Luis: Ya nos tienen como que ese protocolo del kínder y de que son seis años de primaria, tres de secundaria y ya este, eh, entonces, bueno se tomaba como algo más cotidiano, como algo necesario y pues a veces hasta como con la obligación ¿no? O a lo mejor en ese momento no piensas que, que puede ser diferente ¿no? O sea, tú vas a una regla.

Luis Ángel: En el kínder fue rápido ¿no? O sea son dos años y creo que uno es muy inconsciente en esos dos años porque uno no analiza bien, o sea es inconsciente hasta cierto punto porque no... no tienen una cierta capacidad de reaccionar, o más bien de clasificar las cosas, él solo lo llevan a la escuela y él se dedica sólo a pasar el tiempo, por... digámoslo así.

Carolina: Me acuerdo de una maestra en específico, era bien linda, me daba paletas, me daba dulces... Pues sí, me ponía estrellitas pero yo era feliz porque llegaba mi mamá “ay, mira una estrellita nueva, pues te la pego”.

Laura: Pues, en la primar... bueno en el kínder fue muy, pues obviamente como todo niño, muy bonito, todo de color de rosa ¿no? mmm y pues sí, la verdad en el kínder pues me gustó mucho porque como le digo, fue pues todo de color de rosa ¿no? [...] Bueno porque... este, en el kínder estás chiquita y obviamente no te interesa nada más que pues, tú jugar

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

con tus amigos o sea, tú... bueno yo pienso que la risa de un niño es lo mejor porque no tiene preocupaciones de nada, este... tú vida pues nada más es así como que comes, juegas, duermes y tu preocupación no tiene, o sea, no tienes ninguna preocupación...

Una buena experiencia de preescolar se relaciona en estos casos con un ambiente en el que el juego era la principal actividad para el aprendizaje. Para los estudiantes entonces, es un nivel al que se va por obediencia, y en el que, al asistir, se apoya a los padres que tienen actividades laborales, el preescolar es un apoyo, entonces; y además, la poca madurez de los estudiantes les permite identificar el aprendizaje obtenido como una buena experiencia que resulta del juego.

Al menos esto es lo que las trayectorias lineales dicen. Sin embargo, existe un caso muy especial, el de David, quien a pesar de haber tenido una trayectoria lineal en este nivel, explica que su falta de habilidad para acercarse a sus compañeros y establecer amistades con ellos le dio otro carácter a su estancia en el jardín de niños. Para mí, escucharlo me reveló lo que en otras voces no había escuchado: el papel de las profesoras. A continuación, la voz de David sobre su paso en preescolar, sin amistades y con cierto tipo de profesores:

David: Este, desde preescolar se puede decir que... bueno en mi experiencia, este, las maestras eran muy atentas, pero casi no nos vigilaban en esos aspectos, como eran muy pocas maestras las que nos vigilaban, entonces todo mundo, a veces los chiquillos se andaban peleando o unos empujaban unos a otros, pero pues no fue mi experiencia ser empujado por otros siempre fui más serio y me excluía algunas veces de las actividades... Y pues intentaban hacer todo lo posible por incluirme, pero nunca funcionó entonces, en preescolar me iba más o menos porque yo nun, yo no hablaba [...] me constaba mucho hacer amigos

Primeramente, David tiene otra perspectiva, pues al no acercarse a sus compañeros, veía lo que ocurría en su aula “desde fuera”. Él fácilmente identifica que desde primaria, las agresiones entre compañeros se dan, lo que los estudiantes antes citados no mencionan. Y además, habla sobre las profesoras. Adentrándonos en la entrevista, David explica que para él era mejor tener maestras pacientes, que

integraran a todos los compañeros a las actividades y que no se enfadaran tan fácilmente con los niños:

David: había ciertas maestras que sí se impacientaban porque nosotros ps, obviamente íbamos a lugares en los que ellas decían “no, no deber ir aquí” y pues había una maestra que me caía mal era muy, era medio regañona, se llamaba Rosy y, y esa maestra siempre andaba regañando a casi todo mundo [...] yo tenía la suerte porque yo tenía la maestra más dulce, se llamaba la maestra Lidia y esa maestra me quería mucho a mí sí, me agarró mucho cariño, [...] la directora pues sí, en esos aspectos también era muy social con los niños, le gustaba mucho integrarse a los niños la directora por [...] y entonces sí... fue una experiencia agradable

2.1.2. Trayectorias regresionales en preescolar

Por su parte, las trayectorias regresionales también se hicieron presentes en las entrevistas. Fue únicamente un caso, pero me parece justo mencionarlo ya que me habla de una diferencia entre el preescolar y los demás niveles escolares:

Fernanda: Y bueno, la verdad el preescolar no lo recuerdo mucho, pero me cambié una vez y bueno no creo que haya tenido incidentes en ese lapso de tiempo

Este caso suena muy vago en un inicio, pero me pareció importante resaltarlo porque explica lo que otros estudiantes hicieron. Primero, habla sobre lo que yo mencionaba de la memoria, que es un nivel que no recuerda mucho, sin embargo, recuerda que tuvo que cambiarse de institución y esto en un nivel como este no implica mayor acción más que esa: un cambio. La misma Fernanda dice creer que no haya tenido incidentes.

Pero cuando hablamos de otro nivel, como primaria, secundaria y bachillerato, el cambio de institución involucra muchas cosas para la vida escolar del alumno. Este punto me dice que para los estudiantes, el preescolar efectivamente es un nivel al que se asiste por obligación, donde otro tipo de experiencias no son relevantes para mencionarse, únicamente el caso de David,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

que al no tener amistades, puedo percibir otros aspectos de la vida escolar en preescolar, como el ambiente entre los compañeros y los tipos de maestras que prefería tener.

Respecto a los casos donde los padres intervenían, también existe diferencia en preescolar y otros niveles. En este caso, las profesoras se encargaban de solucionar (o no, como explica David en líneas más arriba) los conflictos, y los padres eran requeridos únicamente cuando era verdaderamente necesario comentar lo que había sucedido durante las horas de clases. Sobre esto, Laura fue la que me lo hizo saber al contarme que se asustó mucho cuando supo que le hablarían a sus padres para hacerles notar que su hija había agredido a una compañera:

Laura: pero una vez, este... le, bueno, cachetié a una niña porque tenía unas amigas que me invitaron a su casa, entonces, pues a ellas no las invitaron y empezaron a hablar así de mí, bueno... [...] empezaron a decir así muchas cosas y pues me dio coraje y las cachetié, entonces pues, en ese momento sí me asusté mucho porque le hablaron a mi mamá y así, pero ya después, ahorita ya lo cuento y pues ya me da risa...

Este caso, al igual que el de David, me hacen ver que los conflictos entre compañeros parecen no ser relevantes en la educación inicial. Lo cual es diferente en los niveles escolares siguientes. Y justo por esto creo que hace falta poner más atención a lo que los estudiantes nos puedan decir sobre el preescolar. En las narrativas identifiqué estos temas: preescolar como espacio para aprender jugando, preescolar como apoyo a la organización de padres que trabajan, tipos de profesoras en preescolar, y conflictos en preescolar, sin embargo, los resultados que se obtengan de una investigación enfocada únicamente al preescolar, con alumnos o profesores, sería una investigación rica en información sobre la vida escolar en este nivel.

Dentro de estas 18 narrativas podemos decir que el preescolar es un nivel en el que la toma de decisiones no es relevante para los alumnos, pues están obedeciendo a sus padres; los objetivos en este nivel hablan de potenciar las capacidades intelectuales de los estudiantes, de desarrollar sus habilidades

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sociales y su autonomía como apoyo a la crianza que reciben en su núcleo familiar, pero en las narrativas de los estudiantes entrevistados se encontró que es un nivel que pasa, no desapercibido, pero que no representa más que un espacio para pasar un buen rato de manera obligatoria.

Las trayectorias escolares parecen tomar más relevancia a partir de la primaria, pues en la educación inicial los estudiantes han afirmado no tener la conciencia suficiente para actuar por sí solos, como lo dice Luis Ángel: no se es consciente aún.

2.2 Primaria

Solís y Blanco (2009) explican que en primaria comienzan a definirse las trayectorias de los estudiantes, pues comienza desde el turno en el que les toca cursar este nivel hasta las características que cada uno desarrolle a lo largo de los seis años de primaria.

Este nivel tiene la intención de garantizar el derecho a la educación pública y gratuita a todos los niños y niñas que hayan cumplido ya los seis años de edad y tiene como objetivo garantizar el derecho a la educación y permitir la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo, con el fin de que los alumnos desarrollen competencias, valores y comportamientos que les garanticen una vida personal y familiar plena, así mismo se pretende desarrollar en ellos una ciudadanía responsable y comprometida para que continúen aprendiendo a lo largo de su vida (SEP, 2015)

A partir de este nivel, los estudiantes se integran a actividades académicas y comienzan a trabajar con tareas, aprenden a leer y a escribir, a hacer cálculos matemáticos, a hacer exámenes y a ser evaluados por sus conocimientos, etc., sin embargo, lo que para las instituciones encargadas de establecer los objetivos de este nivel es la vida escolar, para los estudiantes, la vida escolar tiene más características, como lo explicaré a continuación.

Las trayectorias en primaria, se puede ver, son más complejas porque ya hablan de una noción de vida escolar de los estudiantes. Es decir que ya son parte a esta edad de la cultura escolar. Por lo que pueden percibir su entorno, explicarlo y darle orden.

En este sentido, la investigación detectó que a pesar de tampoco tener autoridad o voz para tomar decisiones importantes, como en qué escuela estudiar o qué clases tomar, son capaces de tomar cierta postura ante las circunstancias que los rodean.

No todos tuvieron la misma suerte de lograr hacer amigos o de tener profesores y profesoras amables con buenas habilidades para explicar las cosas y para controlar al grupo, pero sí tuvieron experiencias emocionales que les hicieron apreciar la primaria de distinta manera a pesar de haber tenido, varios de los entrevistados, una trayectoria lineal en este nivel.

Además, aquellos que tuvieron una trayectoria regresional o multiregresional muestran una valoración fuerte sobre los estudios de primaria. Al hablar de sexto año, afirman sentirse orgullosos de sí mismos por haber concluido el nivel escolar a pesar de las dificultades por las que pudieron pasar en su experiencia escolar, mientras que los estudiantes que afirman no haber tenido ningún tipo de dificultad, explican que la primaria es una buena etapa, tranquila y sin mérito de ser mencionada como relevante para la vida escolar.

Una trayectoria exitosa para los alumnos se aleja mucho de lo que el mundo académico dicta, una trayectoria exitosa va más allá de pasar año con año sin dificultad alguna, habla de la habilidad de los estudiantes para relacionarse de manera amistosa con los compañeros, involucra la capacidad de identificar lo que se quiere y lo que no se quiere vivir en la escuela, como por ejemplo, evitar la violencia. Una trayectoria exitosa no es reflejo de un estudiante igualmente exitoso, habla únicamente de la conclusión de un nivel escolar, más no de todo lo que el alumno vivió durante esa trayectoria.

No se refleja la experiencia que el alumno tuvo y de la cual se lleva un punto de vista sobre la primaria, ya sea positivo o negativo, pero al menos, llama la atención que la mayoría de los estudiantes, independientemente de la trayectoria que han tenido, afirman que la primaria no es del todo grata.

Esto indica que las experiencias en la educación primaria no fueron del todo positivas y que a pesar de pertenecer a las cifras de trayectorias exitosas, la vida en la escuela debe examinarse desde otra perspectiva para solucionar los problemas que los estudiantes atravesasen durante su paso por la primaria.

Se habla aquí de convivencia sana, de fomentar la tolerancia y el respeto, de realizar actividades donde los estudiantes nuevos puedan sentirse apreciados y aceptados desde el primer día en el que llegan a la nueva escuela, de apoyar a los profesores para que identifiquen a los alumnos con situaciones únicas o especiales, de motivar a los alumnos a estudiar más que a preocuparse por ser un inadaptado.

Hablamos de una trayectoria que permita a los alumnos valorar su paso por la primaria, pues como se menciona más arriba, es un nivel donde se pretende darle las mismas oportunidades a todos los estudiantes para que permanezcan en la escuela.

2.2.1 Trayectorias lineales en primaria.

Aquellos alumnos que ingresaron a una primaria y estuvieron los seis años consecutivos en la misma escuela hablan de una experiencia escolar tranquila, la gran mayoría de los entrevistados cuenta con una trayectoria lineal, como Luis, David, Carolina, Laura, Sofía, Armando, Adrián, Nidia, Alejandra, Christopher, Michelle, y otros. Ellos se refieren a su primaria como una etapa larga, una etapa que recuerdan de manera grata ya que no tuvieron problemas de ningún tipo. Es decir que jamás se vieron en riesgo académico y que las calificaciones eran suficientes para permanecer en la escuela y seguir hasta el final de la misma. En sus propias voces, los estudiantes dicen esto sobre la primaria:

Michelle: Pues desde la escuela fue... pues una experiencia así como que muy bonita porque pues... desde, me levantaba, me recogía el transporte, me llevaba y convivía así con mis compañeros muy bien, pues desde primero hasta sexto, ahí en la misma escuela [...] los maestros así super buena onda, o sea, si no entendías algo te lo explicaban [...]

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

nunca he tenido así un problema en la escuela, que me hagan bullying o algo así, no[...] convivía con mis compañeros, maestros, el ambiente o sea me gustaba, me agradaba...

Luis: La primaria era muy tranquila yo creo que sí también se preguntara a alguien que estuvo en un colegio o cosas así, pues sería diferente. Eh, mi primaria, igual te digo seis salones entonces como que cada salón mmm, pues tenía no sé, el grupo de primero siempre se juntaba en tal lado, el grupo de segundo... teníamos buena organización respecto a las canchas, entonces nunca hubo un problema como por mmm no sé, eh, pues no, o sea, problemas no, no había en general

Nidia: Bueno, pues... digamos que no soy una alumna de muy buenas calificaciones... pero pues ahí se le hace el intento y... pues no sé, creo que en las escuelas que he estado sí, sí me ha gustado... los maestros, el ambiente...En la primaria estuve en la Melquiades Moreno, y pues ¡bien! Este... buenos maestros, buen ambiente... Pues... tranquilo o sea...

Sin embargo, una trayectoria lineal no siempre indica que los alumnos han tenido su vida escolar tranquila. Las narrativas muestran distintas posiciones que los alumnos tomaban ante ciertas situaciones, es como indica Vazquez, un estatus que se adquiere durante la trayectoria escolar gracias a algún suceso por el que atravesaron.

Por ejemplo, están los chicos que durante su trayectoria no identifican ningún tipo de incidente en primaria, como los casos citados arriba. Estos alumnos pasaron efectivamente por una trayectoria lineal, donde año con año seguían al siguiente grado sin dificultades.

Logré percibir que estas historias son muy reducidas en las memorias, pues los alumnos se refieren a este nivel como tranquilo y sin incidentes. Hablan de un buen ambiente, que se resume a profesores buenos y a amistades duraderas, como lo muestran las citas anteriores, sin embargo, y como me cuestiono en la problemática de la investigación, ¿qué pasa con quienes, a pesar de tener una trayectoria lineal, presentan ciertas problemáticas? No podemos dejarlos de lado únicamente porque su trayectoria ha logrado llevarlos de nivel a nivel sin complicaciones en el paso.

Aquí estoy hablando de quienes pasaron por situaciones complicadas. El caso para esta afirmación y al igual que en preescolar, es David, quien pasó a ser el “callado” o el antisocial. A pesar de haber tenido una trayectoria lineal, su paso por primaria fue “horrible”, tanto que no quiso ser parte de su graduación de sexto año. Con la narrativa de David, entran en juego varias cosas: el papel de las amistades, los profesores y el ambiente escolar. Veamos por qué afirmo lo anterior. David asegura ser una persona con poca habilidad para hacer amistades:

David: En la primaria pues ahora sí que todavía me sentía más extraño en la primaria, en la primaria fue lo mismo, casi lo mismo que en el kínder, no pude socializar bien con la gente, ese siempre fue mi problema, nunca pude socializar bien, nunca pude hacer un amigo y yo tenía muchas ganas de tener un amigo pero pues no, no hallaba ahora sí que al indicado.

Y de esta dificultad marcó una serie de eventos en la trayectoria escolar de primaria para David. Una vez más, él logra percibir lo que para quienes afirmaron tener una experiencia tranquila en primaria no es relevante: el ambiente escolar y los profesores.

Primero, las amistades. Más adelante explicaré este tema en profundidad. David, entonces, no logró tener amistades. Un dato interesante que da es que no quería ser amigo de compañeros agresores, y hacia los demás nunca se pudo acercar:

David: Porque ps por lo mismo, nunca tuve ese tacto con ellos, pero sí había alumnos bastante discriminatorios en ese aspecto, como que estaban muy cerrados y tenían una visión muy, muy fuerte, o sea, ya en ese tiempo ya empezábamos, bueno, ya empezaban a decir groserías y... y bueno ps eso a mí nunca me gustó ¿verdad? Y por eso algunas veces me decía “pues como que socializar con ellos...No es lo mío, entonces sí, yo buscaba una especie de amigo que fuera como yo, pero nunca lo encontré ahí en ese salón.

Pasar seis años de primaria sin amistades hizo que David no apreciara como algo del todo bueno su experiencia, incluso no asistió a su graduación:

David: ya quería cambiar de aire porque pues yo ya no me sentía cómodo en ese aspecto, todo el año soportando a los mismos compañeros ps como que no y como nunca tuve la oportunidad de socializar ps ¡me hartaron! Entonces ya, le decía lo mismo que le digo a usted “me hartan, me hartan mis compañeros [...] No, no fui [a la graduación] ese día yo me encapriché porque dije “no quiero ir, no conozco a nadie, yo no me llevo muy bonitos recuerdos de mis compañeros”... no fui yo le dije a mi mamá “¿sabes qué? Yo no quiero ir, hazle como puedas, yo no quiero ir”

El no tener amistades era no poder convivir con nadie, por lo que vemos en el caso de David, y los días en la primaria eran tediosos, sobre todo si los profesores eran poco eficientes.

David: Ya en tercero este a mí me tocó con una maestra muy, muy fea de modos, digámoslo así, se llamaba la maestra Sofía y esa maestra era muy estricta, tenía un carácter fuerte pero era muy, muy impaciente, este, yo lloraba cada día porque de verdad, yo ya sabía cómo era esa maestra y pues, no me gustaba estar ahí, me sentía incómodo, entonces empecé a alejarme de esa maestra me sentaba en el lugar último para no poder verla entonces, esa maestra, cuando no hacíamos bien los ejercicios nos regañaba... y era muy impaciente y luego con su vocezota “¡¿Y POR QUÉ HACES ESO?!” entonces, pues sí, como que los, como que nosotros ps ora sí que no, nadie tiene un carácter bastante fuerte como para soportar el carácter de ella...

Esta es una segunda circunstancia que hace de las trayectorias lineales en primaria un periodo recordado con poco afecto. Hubo estudiantes, como los citados al inicio de este apartado, cuya suerte les hizo tener buenos profesores durante toda la primaria, pero hubo otros que tuvieron varios tipos de profesores, entre ellos, los malos, como la cita anterior lo deja ver.

Los profesores que son considerados poco eficientes por los alumnos entrevistados también inciden en las trayectorias y en las experiencias escolares de los alumnos, pues hay quienes dicen recordar que se sentían muy atemorizados de ir a la escuela, como David porque sabían que el profesor o la profesora les podía gritar, lo cual los hacía sentir temerosos por hacer algo que ameritara la llamada de

atención del profesor. También está el caso de Carolina, quien no quería ir más a la escuela gracias al método que tenía su profesora para identificar a los estudiantes según su calificación:

Carolina: Me acuerdo de esa maestra, se llamaba Norma, sí me acuerdo, no, a esa si la veo sí la golpeo, no me acuerdo que la veía y me caía ni fu ni fa, pero era siempre de comparar a todos, no sé si esté bien eso relativamente de que pongan a los compañeros los de 10 en esta fila, los de 9 en esta fila, los de 8 en esta fila, los de 7 en esta fila y de abajo, ya de 7 para abajo ya se van ahí a los rechas

No todos corren con la misma suerte y tuvieron que pasar por experiencias muy negativas en su trayectoria durante primaria. Está, por ejemplo, el mismo caso de Carolina, quien tuvo que cumplir con un castigo al ser acusada por su profesora de quinto año junto con otras dos compañeras de una acción que ninguna de las tres hizo, pero al ser sentenciadas por la profesora, ni la intervención de su madre en el caso la salvó de cumplir el castigo.

Carolina: Es bullying y creo que hay muchos maestros que lo siguen aplicando, que te van separando por calificación y me acuerdo que yo iba de banca en bacna, de 10, 8, 7, 6, 5 y ahí iba yo... pero hubo un chisme en ese tiempo de que alguien había hablado al radio y había dicho que el niño dios no existía, que la maestra Norma había dicho y no, pues la maestra se nos aventó a todas las mujeres, a todas así. Sí, y “¿quién fue el chismoso?” y que quién sabe qué, así como que yo dije, no manches, yo cómo voy a decir algo si rompieron mi ilusión en primera, una maestra me rompió mi ilusión y en segunda pues no, el chiste es que nos acusaron a tres mujeres, contándome y no... Sólo fue un “tú, tú y tú”. Sí, o sea “yo digo que son estas tres” y así como de bueno, y me acuerdo que mi mamá un día fue y fue bien enojada y dijo “mire maestra, aquí está mi recibo de teléfono para que vea que mi hija no ha marcado a ningún lado ni ninguno de nosotros” y la maestra “a mí no me interesa” y yo así de ¡o sea! Y creo que eso no es la educación

Está también el caso de Armando, quien fue suspendido varias veces en primaria porque no le ponía atención a su profesora. Sin embargo, las suspensiones no eran más que receso para Armando, pues sus padres no hacían más que pedirle que se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hiciera cargo de los aseos de la casa. Habiendo cumplido con los deberes, sólo debía esperar al día siguiente para volver a clases.

Armando: Pues nada así, no poniendo atención o así con los amigos platicando, gritando, bromeando y así y pues en eso siempre tenía problemas y en la primaria pues también me suspendían y, no pues, así de que me suspendían dos días y así. Primero le mandaban hablar a mis papás, ya después me decían “cuando vengan tus papás pues ya estás suspendido” [...] Pues nada, me la pasaba en mi casa, a veces... como me regañaban, pues me ponían a hacer quehacer, cosas en la casa a ayudarles...a veces me ponían a estudiar, me ponían a ayudarles a todo, a recoger, a barrer y todas esas cosas...Pues ya iba a ser todo mi castigo y ya en la escuela, ya no me suspendían ese año y pues ya me esperaba al otro año...

Un ejemplo más es el de David, que a pesar de ser buen estudiante, le daba mucha incomodidad ir a la escuela porque su maestra de cuarto año les ponía ejercicios matemáticos de sexto año y si no entendían los procedimientos para realizar las operaciones, la maestra les gritaba, por lo que David buscaba siempre sentarse en las bancas del fondo para que la maestra no lo viera.

David: Ya en tercero este a mí me tocó con una maestra muy, muy fea de modos, digámoslo así, se llamaba la maestra Sofía y esa maestra era muy estricta, tenía un carácter fuerte pero era muy, muy impaciente, este, yo lloraba cada día porque de verdad, yo ya sabía cómo era esa maestra y pues, no me gustaba estar ahí, me sentía incómodo, entonces empecé a alejarme de esa maestra me sentaba en el lugar último para no poder verla

Se encontró también el caso de Valdimir, quien muchas veces fue castigado por platicar con sus compañeros y aunque tenía buenas calificaciones, los profesores bajaban su promedio por su conducta, lo cual hacía que Vladimir se sintiera decepcionado de la escuela.

Vladimir: Ps yo era bien platicón, pero sí aprendía, tenía buenas calificaciones pero me bajaban por platicar y yo decía ps eso qué, si sí sé y no, no me gustaba que me bajaran calificación

Pero no hay factores que impidan una trayectoria lineal tranquila de manera tan tajante como lo es la violencia en la escuela. Sí, hubo estudiantes que dicen no haber tenido incidente alguno en su primaria, pero fueron muy pocos. Los demás estudiantes que tienen una trayectoria lineal, cuentan que el ambiente no siempre los inspiró a ir a clases.

Unos lo llaman carreta, otros bullying, y aunque lo llamen de distinta manera, se refieren a la violencia que les tocó vivir en la primaria, como David, que menciona el cómo observaba a su compañero que agredía y que se salía con la suya porque los profesores nunca hicieron nada:

David: Y sí había un compañero que se llamaba Gustavo, Gustavo Adolfo y era... y era muy diferente a, respecto a los demás, le gustaba maltratar a los demás y pues obviamente le llamaron muchas veces la atención, pero nunca hicieron nada.

O por ejemplo Carolina, dice que sus compañeras le decían cosas por su manera de vestir y arreglarse:

Carolina: pero el bullying era muy alto entre compañeras. Entre compañeras, sí porque los niños como quiera, entre niñas era el bullying de que, era en ese tiempo donde había niñas que se creían grandes que querían ya ir a fiestas, querían... Las típicas niñas. Sí, y yo nunca fui así, yo era siempre de la chamagosa, la de cabello cortito porque me daba flojera peinarme, cabello hasta por aquí [señala debajo del mentón], los lentes, o sea, traía mis paladares así y ya, y así era. Porque yo en sí lo enfrenté de cierta manera dejando pasar el tiempo, había veces en que ya no quería ir a la escuela, había veces en que ya no me sentía con deseos, me decía "no es que voy a ver a tal y a tal", pero de cierta manera tenía compañeras que me invitaban me invitaban a fiestas, me hablaban, pero era porque yo no los buscaba, ellas me buscaban a mí y pues ¡na! Me sentía agradecida y de cierta manera lo tomé, me lo fui tomando como que y mi mamá me lo dijo "tómalo de quien viene, no le hagas caso a alguien que ni los quieres, entonces para qué le haces caso a alguien así" y ahorita a la fecha a nadie le hablo de la primaria...

Fueron diversas formas de experimentarlo, pero todas marcaron una visión negativa sobre la primaria. El ambiente escolar es una de las esferas en las que el estudiante se desenvuelve durante su vida escolar y en varios casos, el ambiente fue motivo para realizar un cambio de escuela (como veremos más adelante con las trayectorias regresionales), y es que, aunque no siempre vivían de manera directa la violencia, la experiencia era suficiente para desear no ir a la escuela.

Sofía también afirma que la escuela le parecía un peligro porque los profesores no hacían nada para controlar su déficit de atención, que a pesar de haberse diagnosticado por un psicólogo, parecía no disminuir.

Sofía: Pues, fue un poquito complicado, porque bueno, desde que yo estaba chiquita le dijeron a mi mamá que tenía déficit de atención y hiperactividad entonces me costaba mucho trabajo estar en mi lugar y poner atención para las, para las cosas que estuviéramos haciendo, entonces lo que hacían mis maestros era que como no, como no son en sí maestras, sino tienen otras carreras y como no encuentran trabajo se meten de maestras, este pues no tenían pues como la pedagogía para tratar con una niña que tuviera esos problemas. Entonces lo que hacían es que me sacaban

Cuenta que la sacaban de clases porque parecía no poner interés en la clase y terminaba medio día en las canchas de su escuela jugando sola, y más de una ocasión tuvo accidentes, por lo que sus padres tuvieron que intervenir y pedir a los profesores de manera directa que la apoyaran por su condición, sin embargo, la solución de los profesores fue aislarla de sus compañeros y tenerla siempre a su lado, para explicarle personalmente las cosas a ella. Sofía, sin embargo, sentía mucho aburrimiento de estar sentada en el escritorio de sus profesores y no tener contacto con el resto de sus compañeros.

Se puede ver, entonces, que una trayectoria lineal no siempre refleja éxito, pues si bien se habla de una trayectoria eficiente, se dejan de lado los casos en los que la vida escolar no es grata. Los alumnos pueden pasar los años con buenas o bajas calificaciones, pero su experiencia, les hizo generar cierto gusto o disgusto hacia la primaria. En estos casos, los alumnos vivieron posiciones distintas en sus trayectorias y estas generaron experiencias de insatisfacción, sin embargo, para el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

mundo de la academia, son casos de éxito escolar. En este caso, se confirma lo que Velázquez (2009) explica, en tanto que las trayectorias similares pueden resultar muy distintas según las interpretaciones e intenciones del sujeto que las vive.

2.2.2. Trayectorias interrumpidas en primaria

Están también las trayectorias regresionales y las multiregresionales. Muchos casos se dieron, pues aún en primaria encontré a muchos alumnos que por ciertos motivos, tuvieron que abandonar una primaria para continuar sus estudios en otra. Las razones en este caso son simples: O se mudaron o no se adaptaron al ambiente escolar.

En el primer caso, las decisiones son de los padres, en cuyo caso, les fue más fácil reubicar a sus hijos en otra escuela para tenerlos más cerca de casa y no tener dificultades al iniciar el día muy temprano para llevarlos a clases. Los alumnos, en este caso, no se mostraron con una actitud negativa hacia la decisión de sus padres, la única reacción que tuvieron fue de incertidumbre, pues temían no poder hacer amistades en la nueva escuela y tenían miedo de no superar el estatus de ser “el nuevo o la nueva que viene de otra escuela”.

Brayan: y pues estuve en tres primarias, la primera fue la... En la José Santos Valdés y sólo duré una semana porque no me adapté, siempre me ha costado adaptarme a las escuelas. Este después me cambiaron a la José María Iglesias, ahí estudiaron las tías de mi mamá y siempre este... estuve dos años, no me adapté tampoco, siempre he batallado en eso porque sí he sido muy tímido, este, cuando agarro confianza ya hablo mucho y hasta puedo ser escandaloso. Este después me cambiaron a la Pedro García Rojas, ahí acabé toda mi primaria, este... En tercero... Este, mis... ahí era, mi tía era maestra, por eso me metieron ahí y ahí es donde ya me adapté, este, recuerdo que ahí ya me empecé a adaptar, hice buenos amigos... Este mmm... pues ya tenía, ya de hecho varios amigos este... pero... siempre he sido muy distinto desde... desde chiquito siempre he sido muy distinto yo creo por... que mi mamá me ha educado distinto, siempre he estado con mi mamá, soy más

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

apegado a ella y... no sé siempre yo creo que eso ha influido en hacer amigos hasta que en quin... no en sexto de primaria ¡no en quinto de primaria! Me metieron a futbol americano, ahí es cuando me empecé a desenvolver, ya se me que quitó lo tímido, hice más amigos, siempre, siempre me apoyaron ahí, todos, todos eran mis amigos.

Más que preocuparse por las calificaciones, por la interrupción de sus actividades cotidianas, los estudiantes muestran que les daba temor el no ser recibidos de manera cordial en la nueva escuela, pero sobre todo, tenían mucha incomodidad de enfrentarse a un ambiente donde era posible el no poder hacer amistades.

Este fue el caso de Ada, quien tuvo que mudarse prácticamente cada año de casa, por lo que estuvo en cinco escuelas diferentes. Llegó el momento en el que pasó de ser normal el nuevo comienzo a ser una situación totalmente incómoda, pues tener que volver a hacer amigos le generaba a Ada incluso un cambio de actitud para ver si sería aceptada una vez más.

Ada: Porque me cambié de casa. Vivía en Pozo Blanco, en Jesús María... ahí est, no me acuerdo del nombre de la escuela, estuve creo como un año y luego me cambié a La Barranca a vivir con mi abuelita y ahí estuve otro año y luego me cambié a la del Peralta ¿sí sabes cuál? Y ya después desde quinto hasta sexto estuve en una del Cactus. [...] Pues en sí... a veces sí me tardaba en encontrar amigos y en ubicarme porque... no siempre... no siempre encajaba con las mismas personas ¿si me entiendes? Este pero sí, sí batallé en algunas escuelas en adaptarme, a veces hasta varios meses en encontrar una amiga, a veces nada más me hablaban por hipocresía... o a veces tenía yo que cambiar mi manera de actitud para juntarme con ellas, nunca sufrí bulling ¿verdad? Pero sí tenía que cambiar mi actitud...

En el segundo caso, la escuela era un lugar donde no se sentían a gusto porque no tenían amigos con quienes convivir, como el ya varias veces mencionado caso de David. Hernández (2012) define a la amistad como un vínculo social altamente apreciado, pues a diferencia de la familia, esta se elige de manera voluntaria, por lo que permite conocer a otras personas y otros ámbitos de la experiencia social.

La amistad en la escuela es la oportunidad de relacionarse con los otros, es un ámbito de experiencia donde se generan formas de ser un amigo y de

relacionarse afectivamente con los otros (Hernández, 2012). Además de que el convivir con sus pares es una oportunidad también para trabajar su identidad, no solo como estudiantes, sino también como jóvenes, como futuros académicos o trabajadores y como personas (Meriño, 2007 y Guzmán, 2007).

Es de suma importancia tener amistades en la escuela, es una característica de la vida escolar, si no se hacen amigos, la vivencia escolar es un fracaso. Y este fue el caso de varios estudiantes entrevistados. En su caso, no solo se cambiaron de escuela una vez, sino varias, ya que hasta que encontrarán la escuela donde sí lograban hacer amistades, esta era ya la primaria donde cumplirían su nivel escolar. Brayan, por ejemplo, no se sentía adaptado en la primera escuela en la que estuvo, fue tanta su incomodidad de no tener amigos que a la semana de haber ingresado a primer año de primaria, sus padres lo cambiaron de institución.

Sin embargo, a pesar de los dos años que estuvo en la nueva escuela, tampoco se adaptó, es decir, que tampoco hizo amigos, por lo que lo volvieron a cambiar. Luego de esto, llegó a otra escuela a partir de tercer año, y ahí encontró a Dylán, un chico que aún ahora recuerda con mucho cariño porque con él forjó una amistad en aquella primaria y gracias a esto, logró sentirse adaptado y terminó los siguientes tres años de primaria sintiéndose feliz de tener al menos un amigo:

Brayan: Me metieron a futbol americano, ahí es cuando me empecé a desenvolver, ya se me quitó lo tímido, hice más amigos, siempre, siempre me apoyaron ahí, todos, todos eran mis amigos. Este... recuerdo que un compañero llamado Dylan, desde el día que entré siempre se pegó conmigo, este...me, me apoyaba cuando hacía las cosas mal y cuando era chiquito era mucho, mucho muy gordo y ellos me hicieron bajar muchos kilos y eso me dio más confianza

En las narrativas encontré un caso especial. Un caso de reprobación que no sólo llevó a Alexis a tener emociones negativas en la escuela, sino a incluso preferir estar muerto antes que volver a la primaria.

Alexis tuvo todas las experiencias que hablan de una trayectoria escolar complicada. Primero, no tenía amistades, no se sentía cómodo con ningún profesor o profesora y ninguno de ellos lo apoyaba, en su familia no encontraba apoyo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

suficiente y sus compañeros se burlaban de él todos los días y este tipo de experiencias hicieron que Alexis no se sintiera para nada bien en la escuela. Pasa que Alexis tenía un problema de dislexia que no fue detectado sino hasta sus ocho años, momento para el cual, ya lo habían reprobado en tercero de primaria por no saber leer ni escribir.

Alexis: así que entonces entré a la primaria, en la primaria fue... eh, yo tenía un problema de dislexia, sí, eh, no me... en el sentido de que no, yo no leo, empecé a hablar ¿qué? A los seis años y pues todos se burlaban de mí, en casi eh ni en primero ni en segundo no se burlaban, lo que fue tercero y cuarto sí, yo tenía... yo comía así afuera del baño, solo porque me sentía inferior que las otras personas, a la hora de leer... este, nos ponían a leer así por filas y entonces ya me tocaba a mí o ya sabía que me iba a tocar y ya yo me salía “maestra ¿puedo ir al baño?” evitaba eso para no leer, llegaba, me tardaba un poco, llegaba ya iba en la siguiente fila, ya no me tocaba leer, era como una forma de esquivar la lectura, pasaba al pizarrón o algo y no, a veces llevaba la tarea y yo sabía que yo tenía bien la respuesta y yo quería pasar pero, mmm, no... era todo eso como que nervio, no pasaba y “¿la trajiste?” y yo sabiendo que sí la traje “no”, tenía miedo... que me dijeran “ahora explícalo”, entonces yo tenía todo ese miedo, duré así tercero, reprobé tercero de escuela, tercero de primaria eh, para mí que eso para cuando yo reprobé fue algo así como de “no sirvo yo en la vida”.

Desde los primeros días de primaria, Alexis evitaba participar en clase y evitaba a sus profesores para no dar explicación alguna sobre nada. Él sabía que no podía leer ni escribir, pero no entendía que era por su condición de dislexia.

A su temprana edad, Alexis creía que simplemente no servía para la escuela. La dislexia le impedía aprender a leer y lamentablemente, sus profesores no lograron identificar su enfermedad. Cada vez que Alexis leía en voz alta, sus compañeros veían una oportunidad para tacharlo de burro y para burlarse de él, situación que comenzó a generar en Alexis un sentimiento de inferioridad que lo obligó a separarse de sus compañeros y a pasar los días en la escuela de manera solitaria. Así, para tercer año, Alexis aún no sabía leer ni escribir, por lo que su profesora lo reprobó.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Alexis: y la maestra me reprobó porque supuestamente no sabía leer ni escribir, dijo “¿cómo vamos a pasara a su hijo señora si no sabe leer ni escribir?” y yo me acuerdo que la maestra cuando duré todo el año que me decía vaya a la cooperativa a encargarme esto, sáqueme copias, sáqueme esto, y yo perdía clases, todo eso pues a lo mejor sí me afectó mucho, pero yo tampoco pues puse mi esfuerzo de salir adelante.

Ante esto, los padres de Alexis intervinieron para encontrar una explicación al hecho, pero no la encontraron, pero cuando su hijo les comentó que se sentía inútil para la escuela, sus padres tomaron la decisión de llevarlo con un psicólogo, con el fin de encontrar una solución a su sentimiento de inferioridad. Sin embargo, fue muy tarde para Alexis, quien a sus ocho años ya no pudo ingresar a una escuela de apoyo, pues a partir de esa edad, ya no se admitían a los estudiantes.

Alexis: Ajá... no, yo iba a la escuela pero en las tardes tenía clases, eh, en una escuela que se llama CAPET, o algo así y esa escuela te ayudaba. Sí, de niños que tienen problemas de hablar, de todo eso, de leer y ahí te ayudaban, entonces yo fui y yo cumplí una edad que ya no me aceptaban ahí, que eran los... ocho años creo, ya, ya “sabe qué, aquí a los ocho años ya, nosotros no podemos estar con los niños” entonces todo eso para mí fue algo que, eso fue en cuarto, ya iba a pasar a quinto, entonces más aparte yo tenía un problema de obesidad y todo eso se me juntó con la lectura que me agarraban y me hacían el bullying, me hacían a un lado, no tuve tantos amigos como en la secundaria, entonces, yo me mentí, me ahogaba en un vaso de agua que “no es que no puedo hacer esto” “no, no quiero hacer esto” y de una u otra forma, a lo mejor todos esos problemas los evitaba en la comida. Ajá, entonces todo eso pues me vine pa'bajo, entonces pasé a quinto, mis amigos pues ya iban más adelantadas y pos agarraban de carreta “eh ¿por qué reprobaste?” “na, que sí, que la fregada” entonces pues yo dije “ay, no” pues ¿yo qué decía? Triste,

El haber reprobado fue una derrota para Alexis, y además, tenía que soportar a sus compañeros tanto del nuevo grupo como del anterior, quienes le decían que era un burro porque nadie reprobaba la primaria más que él. De esto se generó un tremendo sentimiento de vergüenza que llevó al pequeño Alexis a desear la muerte antes que regresar a la escuela.

Sin embargo, el apoyo de su madre, quien le pedía siempre seguir adelante, hizo que Alexis decidiera terminar la primaria. Sin embargo, a pesar de ya haberse acostumbrado a no tener amigos, a ser el hazmerreír de sus compañeros, a ser ignorado por sus profesores y profesoras, un evento vital haría que Alexis se excluyera aún más de su vida escolar.

Poco a poco, el apoyo de su familia y de las sesiones psicológicas lograron que Alexis se fuera abriendo al mundo una vez más y ahora cuenta que al haber terminado su primaria, se sintió totalmente capaz de realizar labores académicas, una actitud totalmente diferente a la que tenía al iniciar el nivel básico y que comenzó a forjar gracias a que tuvo su certificado de primaria en las manos, donde vio que, a pesar de haber recursado un año, la escuela primaria no es el fin del mundo ni de su vida:

Alexis: salí de la escuela y vi mi certificado y dije “wow”, después de siete años dije, todos salieron de seis y yo de siete y dije “sigo aquí”.

Ha sido relevante ver que durante seis años seguidos (siete para uno de los entrevistados), los estudiantes se enfrentan al hecho de tener amistades para poder tener una vida escolar agradable. Seis años que determinarán si los estudiantes son o no exitosos para el mundo educativo, mientras que para ellos, son seis años para desarrollarse positiva o negativamente en caso de fallar o tener éxito con los compañeros y crear relaciones de amistad duraderas, que por lo que veo en las narrativas de estos jóvenes, de este éxito para tener amistades se configura el tipo de vida que tendrán en el siguiente nivel a desarrollar:

2.3. Secundaria

Para secundaria, tenemos también trayectorias lineales e interrumpidas. Y no parece simplemente casualidad que aquellos con trayectorias lineales en la escuela cumplieran también el objetivo de la continuidad en la secundaria, mientras que los

que tienen trayectorias interrumpidas se vieron en una misma situación en este nivel. Ya lo dicen Solís y Blanco, el tipo de trayectoria que se tenga en primaria determinará la característica de la vida escolar en los demás niveles (2009).

En este nivel, los estudiantes ya saben cómo es ir a la escuela. Seis años les han dado la experiencia suficiente para vivir la secundaria, muy a pesar de que muchos hayan sido tentados por la incertidumbre cuando escuchaban tanto por compañeros y profesores que la secundaria era más difícil en cuanto a exigencia académica.

Alexis: todos te la, nos la pintan la secundaria muy mala y muy cosas así ¿no?

Sofía: no sabía que iba a ser un poquito más complicada que la primaria, yo solo me hacía bolas porque me decía “bueno, tienen tantos exámenes en un día” y yo sólo tenía dos y yo veía que tenían como tres o cuatro entonces, como que se me complicaba entender...

Laura: Al principio sí me daba miedo porque yo decía “pues ya va a ser más difícil” obviamente pues es un grado pues superior a la primaria, iba a ser muy difícil, no sabía las personas que había en ella, no sabía o sea cómo iban a actuar hacia los nuevos, sí tuve miedo...

Estaban abiertos a los cambios, a diferencia de los que no fueron del todo exitosos con las amistades, pues una vez más iniciaba “el juego del destino”, como lo indica la cita anterior.

Los dos estudiantes que narraron tener demasiados conflictos para hacer amigos en primaria lo lograron en secundaria: Alexis y David, e incluso este último afirma que su mejor periodo ha sido la secundaria gracias a que en ella logró hacer amistades:

David: Una vez ahí adentro de la secundaria me sentía solo porque ps no conoces a nadie al principio y decías ps, a la vez sí los extrañas...Ajá, pero sí me dije a mí mismo, yo voy a volver, yo quiero volver a empezar entonces empecé a abrirme un poquito más y les empezaba a hablar que algunos de mis compañeros que estaban ahí. es fue bonito pero a la vez feo, porque haga de cuenta que yo ya empezaba a socializar, yo ya tenía mis amigos, incluso yo ya quería una novia y... pero no se pudo [...] La secundaria no, fue el mejor

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

momento de mi vida, la verdad. Hice muy buenos amigos... nunca pensé que hubiera hecho buenos amigos,

Pero para su suerte, David tuvo el infortunio de atravesar por un reagrupamiento de todos los alumnos, pues la cantidad de alumnos en el turno vespertino era muy poca. El director y los administrativos tomaron la decisión de volver a organizar a los grupos.

Al verse afectado por esta decisión, este alumno decidió no intentar hacer amigos de nuevo en secundaria, pues justo cuando había hecho algunos, la reorganización lo separó de ellos. Esto fue un golpe en la seguridad del estudiante, pues una vez más se vio en la solitaria situación de no tener amigos. Al menos, esta vez sería solo por tres años.

A partir de entonces, volvió a la misma situación que en primaria: no hablaba con nadie, las clases no le motivaban, pero al menos las pasaba y los únicos que podían hacer de su vida escolar algo más ameno, eran los profesores que lo comprendían.

David: Este... haga de cuenta, ya vez que al principio cuando entras a la secundaria, a los primeros días dicen "tú primero G, tú este y tú este y tú este", hicieron lo mismo, nos volvieron a revolv... nos revolvieron y "ahora tú estás en el grupo J", a mí me tocó en el grupo J y "tú estás acá y tú estás acá y tú estás acá y a partir de lunes ya queremos que... a los que les asignamos ese grupo ya se vayan allá" y los grupos, éramos cinco grupos, ya estábamos más, más enteros y pues sí perdí a muchas amistades en ese aspecto porque ya no era lo mismo... ¡Yo me encapriché de nuevo! Y decidí ya no hablarles, sí, fue extraño en ese aspecto pero sí, me dije... Ajá, entonces ya no era lo mismo, ya no pude socializar más, ya no pude. Era muy diferente el grupo J y había varios del grupo G que seguían siendo mis amigos, haga de cuenta que eran la mayoría del grupo G, era lo bueno, pero sí... ya no era lo mismo, como ya no era el grupo G, era el grupo J... muchos buscaron nuevos amigos, yo no puede hacer eso porque ps de nuevo me sentía extraño... y ps a pesar de eso me motivé a volver a hacer amigos. Entonces, volví a empezar, pero mis profesores con los que yo entablaba más conversación, ya no estaban y pues entraron nuevos profesores, pero los del grupo J eran más serios, más secos.

Hay algo que cambia en secundaria. Los amigos no sólo aseguraban una vida escolar agradable, sino que ahora, aseguraban un respaldo en caso de tener problemas con los profesores. La amistad para secundaria se hace más fuerte en el sentido de cómo influyen estas para la vida académica del estudiante: si pondrá atención o no en una clase, si se “irán de pinta” o no, si es necesario preocuparse por las calificaciones o no.

Era cuestión de segundos para que alguien dijera “no hay que poner atención” y fuera respaldado por su grupo de amigos. Por lo que se la pasaban distraídos en clase o platicando y haciendo desatinar a los profesores. Está el caso contrario, en el que uno aseguraba querer poner atención y todos los demás lo respetaban.

O hacían travesuras durante la clase sin el compañero que quiso poner atención o todos le hacen segunda:

Nidia: ...yo digo que a mi comportamiento ¡es que no entraba a clases! porque... ¡no! Me dejaba llevar más por los amigos... era de... llegábamos y “no, hoy no hay que entrar “bueno, está bien” y ya, nos íbamos

Brayan: Con una migo de futbol americano, también entró conmigo y dejamos de ir, faltábamos mucho a clase. Era muy faltante y nunca entraba hasta que me cambiaron.

Sofía: Pues, yo tenía una amiga que era muy, que decían que era muy mala influencia para mí, pero obviamente pues tú como amiga no la ves así, entonces no salíamos de clase, nos echábamos la pinta, este, teníamos muchísimos reportes porque hacíamos muchas maldades.

Laura: este en tercero... bueno en segundo empezaron a mandarme muchos citatorios, estaba en el taller de corte y confección (risas) y no hacía nada porque la verdad yo no sé coser ni nada entonces no me interesé en hacerlo y ya este pues yo me ponía así a jugar, bueno no a jugar, sino que a platicar con mis compañeras, a distraerme y así, entonces la maestra pues veía el poco interés que yo tenía o ningún interés que no tenía hacia su clase y le empezó a hablar este a mi mamá, entonces pues ya ella le dijo que yo era la líder que porque yo pedía permiso para ir al baño y todas me seguía, entonces mi mamá pues sí

hablaba conmigo y me decía “es que tienes que entender que no te puedes llevar a todas tus compañeras este al baño” y yo le decía “pues es que yo no les pongo una pistola en la cabeza para decirles ‘vamos al baño si no te dejo de hablar’”, o sea no, o sea yo pido permiso y yo voy y ya este, bueno, yo la verdad digo que... la etapa, mi mejor etapa fue la secundaria porque la verdad estudié, bueno sí la disfruté mucho, estudié pero como así como le mandaban hablar a mis papás pues era... diversión, para mí... en ese tiempo sí era diversión, pero ya este, mis papás sí decían este “es que ya debes de aprender” y entonces yo decía “bueno, pues ya me voy a aplacar” pero seguía y seguía y pues ya, me gradué de la secundaria

Los profesores ya entran más en la vida escolar de los alumnos. Y estos se enfrentan a un arduo escaneo de cuyo resultado dependerá si su clase es productiva o no. Para los estudiantes, la secundaria es oportunidad para conocer a más figuras de autoridad.

Está el director, los prefectos, las secretarías también interactúan más con los alumnos y todos ellos son evaluados por los estudiantes al igual que los profesores. Una autoridad evaluada positivamente es aquella que logra acercarse a los estudiantes, apoyarlos en las clases y quien explica de manera ágil las cosas.

Ada cuenta que durante la secundaria se sintió más que apreciada por sus compañeros y autoridades, pues una prefecta se acercó tanto a ella como persona que incluso le organizó una fiesta de cumpleaños ahí en la secundaria, con todo su grupo y algunos profesores invitados.

Ada: Conocí a, a un director de esa escuela que ps me trataba, nos trataba a todos en general muy bonito, iba y nos platicaba ahí personalmente, nos contaba chistes que no tenían gracia pero ya así platicaba, tenía una prefecta que un día me organizó un cumpleaños secreto, la prefecta que me, me quería mucho este me organizó una fiesta con mis compañeros y yo no sabía nada y entonces sí sentí bonito ¿verdad? Ahí en Calvillito fue mi mejor experiencia

Ella se sintió muy feliz de saber que en la escuela la valoraban y apreciaban como persona. Sin embargo, esto cambió cuando su madre tomó la decisión de cambiarla de escuela.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Cuando llegó a la nueva secundaria se sintió tan triste de perder aquellas amistades que comenzó a tener conducta inapropiada en esta secundaria. No quería hablar con nadie, no entraba a clases, le respondía de forma altanera a los profesores que le llamaban la atención, sus calificaciones bajaron, al igual que sus ánimos:

Ada: En tercero mi mamá me cambió de secundaria y ahí estaba mi amiga Yadira, entonces mi amiga Yadira siempre vivió con, por donde yo vivo, entonces ella entró a esa secundaria y mi mamá me cambió porque no más bajaba la calle y ahí estaba, está cerquitas y... en esa secundaria salí con... con carta de mala conducta, regular, la carta de irregular... cuando yo en mi secundaria de Calvillito ¡no tenía nada de eso! No tenía reportes ni nada... llené casi lo que son tus dos libretas de reportes... Sí, por... tanto por las amistades tanto como por los maestros ¡no le echo la culpa a los maestros! Yo sé que es mi culpa y la acepto porque yo hice al fin y al cabo esos actos, pero yo siento que es como una guerra. Una guerra entre profesores y alumnos, yo siento porque... porque a mí, no digo que ellos me sonsacaron a lo mejor sí, pero yo no, no me quise dar cuenta en ese momento porque “ay, pues es cotorreo ¿verdad? Ay, ¿qué ha de pasar? Vamos al baño...” Ahí nos mojábamos y nos quedábamos ahí en todas las clases cuando yo no hacía nada de eso... Entonces ya la maestra, la de... la directora ¡subdirectora! Es la subdirectora me empezó a decir que me regresara que por donde yo viniera entonces yo le dije a mi mamá... y mi mamá me dijo “¡no, ps no le hagas caso!” pero a mí, yo soy muy rencorosa, soy rencorosa... y yo decía “ay, no ¿por qué me voy a dejar de esta? Yo no la conozco y yo no le tenía pues el respeto ¿verdad? “¿por qué ella me va a ofender?” Y así. Y nos gritaba “y esto y lo otro y tú y... y nos gritaba feo, no hablaba, gritaba” Entonces cuando te gritan ps nunca entiendes, cuando te gritan ¡no entiendes! Y ya y empecé con mis amigas que “ya vente, no le hagas caso” y las seguí a ellas, volví a [ilegible] desgraciadamente, por ella perdí, sí por ella perdí porque ella... siempre hamm, hasta ahora me di cuenta porque una amiga me dijo “Yadira siempre habló de ti” entonces yo siento que ella siempre quiso ver algo mal en mí y lo logró...

Caso contrario el de Adrián, quien a pesar de que su padre lo cambió de secundaria para segundo año, él logró hacer amistades en la nueva escuela y pudo sentirse adaptado a pesar de haber pasado por el estatus del “El nuevo”.

Adrián: Entro a la secundaria, este, la secundaria... en México este las secundarias las de gobierno, en ese entonces estaban muy feas porque según habían peleas y cosas así pero este... las famosas peleas campales o algo así que les decían... que eran entre secundarias, ajá, entonces pues mis papás decidieron meterme a una particular y en esa particular este los maestros pues eran diferentes, tenía varios profesores no nada más uno... este... qué más... mis amistades pues... ahí como que tuve un problema al entrar a esa escuela, secundaria porque tenía la idea de que los niños así como de ese colegio iban a ser niños así como personas de otra sociedad, entonces como que traía así una dificultad, pero ya después los conocí y los traté y pues nada qué ver y este pues... No me daba miedo, si no como que me daba... como... este... más bien como que detestaba la idea de ingresar a esa escuela... pero me adapté rápido. Sí, bueno... sí fue rápida... de hecho también en esa escuela no tuve problema para socializar con todo mundo

Sofía, por su parte es una chica que nunca tuvo problemas para hacer amigos. Cuando estuvo en secundaria logró incluso hacerse buena amiga de los compañeros de años más arriba y para cuando estos se graduaron, Sofía comenta haberse sentido muy triste porque ya no los vería.

Y sin embargo, aquí está lo paradójico, pues cuando los compañeros se iban, simplemente se iban y ya. Era una despedida, en la gran mayoría de las veces, definitiva. Es decir que a pesar de crear lazos fuertes de afecto, estos son pasajeros.

Sofía: Pues tenía, siempre fui de hacer muchos amigos, pero siempre están las típicas que no quieren ser amigos de todos, pero pues yo me llevaba muy bien con todos y en mis recesos no la pasábamos platicando, jugando como cualquier niña chiquita ¿no? En primaria y este... obviamente había unas personas que no me caían bien y como que no los trataba mucho, pero siempre he sido una persona de mucho... muy sociable y pues yo creo que ya se me fue facilitando hacer más amigos ya cuando estaba un poquito más grande en la secundaria

De hecho, de los 18 jóvenes, sólo tres hombres conservan amistades desde primaria. Y estos tres chicos se refieren a estas amistades como lazos que han llegado a obtener el calificativo de "familia".

Este calificativo se lo han ganado chicos que ayudaron emocionalmente a los entrevistados en un momento importante dentro de su trayectoria escolar. Brayan, por ejemplo que se sentía poco hábil para hacer amistades, encontró apoyo en Dylan cuando llegó al Fútbol americano y gracias a ese apoyo, Brayan tuvo la seguridad necesaria para continuar sus actividades escolares, como ya lo mencioné más arriba..

En secundaria, entonces, he encontrado que las relaciones de amistad son incluso más relevantes que en primaria, a pesar de que únicamente se convive con los compañeros durante tres años. Nuevamente me encuentro con el hecho de que la primaria, a pesar de ser un nivel esencial para los niños, suele representar para ellos momentos de incomodidad, ya sea por las amistades, por los profesores, o por sentirse incapaces de relacionarse con sus compañeros, lo cual me hace dudar de los aspectos positivos de la educación durante la primaria.

He encontrado también que los estudiantes no aprecian la primaria como aprecian la secundaria. En la secundaria hablan de manera más extensa y profunda sobre sus experiencias, sobre las clases, los profesores, las pintas, las bromas con amigos y esto me parece revelador, pues insisto, son únicamente tres años y las vivencias resultan más significativas. Tal vez se deba a la edad, como lo explico en la tercera parte, en los significados.

Los alumnos hablan de la primaria como un nivel al que llegan y salen con poca madurez y con poca conciencia, pero al llevar a secundaria están en la edad de la adolescencia. Esta edad representa un cambio físico y hormonal que impacta en la vida de los estudiantes y dichos cambios inciden en la vida escolar. Por otra parte, en esta etapa está en desarrollo la identidad personal (Hernández, 2012).

Luis: La secundaria, bueno ya hablando de la secundaria ahí es cuando ya entra un poco más este ah, cómo te diré, como que el, la importancia ¿no? La... como que ya te, te haces a algo que pues, no sé... una identidad social tal vez. Se me hace que ya en la secundaria es cuando se adopta o pues también depende mucho de la madurez de la persona, no sé.

Luis Ángel: entonces yo desde la secundaria que entré, yo ya lo analizaba así, decía "bueno, tengo que saber y aprenderme todo –no así de a fuerza- pero tengo que contemplar todo

lo que tengo que llegar a conocer y aplicar ya en mi vida” entonces me la tomé muy en serio la secundaria.

Son tres años donde la adolescencia comienza. Justo en esta edad también denominados a los estudiantes como jóvenes (Weis, 2008). Esto me hace ver que la secundaria resulta más relevante para los estudiantes que la primaria, ya que comienza una nueva perspectiva de la vida y de su vida.

La convivencia con los pares es más significativa para la definición de la propia persona, ya que se configuran las personalidades y los compañeros que se eligen como amigos deben coincidir en gustos para reafirmarse a sí mismos con los demás (Weiss, 2008). Por esto, a pesar de convivir durante tres años, la secundaria representa más para los estudiantes que la primaria. Sin embargo, he aquí otra situación que me parece paradójica.

Fue únicamente el entrevistado Luis Ángel el que sabía que debía aprovechar los conocimientos que se aprenden en secundaria porque de eso dependería su conocimiento en bachillerato, él se preocupaba mucho por tener buenas calificaciones y por aprender, ya lo dejé ver en la cita anterior.. Sin embargo, destaco en este momento las varias oportunidades que tuvo Luis Ángel para defenderse a golpes ante las provocaciones de sus compañeros.

Tuvo que cambiarse tres veces de primaria porque se defendió con golpes de sus compañeros y a pesar de esta conducta, sus profesores sabían que él era un buen estudiante, por lo que no fue suspendido. Sabían que otros compañeros le decían cosas por ser inteligente y justificaron siempre su respuesta agresiva. Una vez más entra en conflicto la noción que se tiene en la educación sobre la trayectoria lineal, que es sinónimo de éxito educativo. Luis Ángel es el único estudiante que habló sobre la importancia de la educación para la vida, pero no tiene trayectoria lineal. Esta situación se repitió en secundaria, con más de un compañero tuvo conflictos que terminaron en golpes, y Luis Ángel dice que no hay opción: el que se deja se deja y el que no, tiene que defenderse. Sin embargo, este tema es una categoría emergente en la investigación, por lo que no detallaré más en ella sino hasta líneas más adelante.

Luis Ángel: No, es que ellos [sus padres] sabían cómo me comportaba, ellos sabían porque, o sea pues uno dialoga mucho con ellos ¿no? Con sus padres, entonces, eso es lo que hacen los padres ¿no? Se ponen a dialogar con sus hijos a ver cómo andan y todo, entonces yo creo que es normal y yo también les daba a entender de que no estaba a gusto ahí porque me ofendían y obviamente, nadie se va a dejar. Hay unos que sí se dejan y son sumisos, pero en mi caso, yo no era así ¿verdad? Yo me defendía... por las buenas o por las malas se resolvía el problema, entonces pues...

Regresando pues a la valoración de los estudios en secundaria en el sentido académico: conocimientos, calificaciones y de más, no se da del todo. La experiencia de los alumnos se dirige mayoritariamente hacia las amistades. En algunos casos, según los entrevistados, los profesores incluso adquieren relevancia en la trayectoria escolar cuando estos son lo suficientemente abiertos para entablar una relación de amistad con los alumnos. Tanto así que incluso los estudiantes buscan esta amistad con el único fin de obtener una ayuda académica o un beneficio en clases.

Armando: Sí, aparte como que yo me la llevaba bien con todos, les hablaba a todos como para pues andar ahí haciéndoles caso, casi siempre andaba como de a ver si me ayudaba el profe.

Esto concluye en el hecho de que para los estudiantes, un buen profesor es aquel que resulta “buena onda”, como algunas de las voces citadas lo reflejan: David, Sofía, o Nidia:

Nidia: bueno, pues... digamos que no soy una alumna de muy buenas calificaciones [...] pues no sé, creo que en las escuelas que he estado sí, sí me ha gustado... los maestros, el ambiente... y Pues... ¡bien! Este... buenos maestros, buen ambiente.

Una vez más me siento intrigada. Cuando trabajé como profesora me esforzaba por tener estrategias que facilitaran el aprendizaje, pensaba en las reglas que

seguiremos en clase, los criterios de evaluación, los castigos justos para quienes no cumplen con lo esperado y en las posturas de accesibilidad a ciertas peticiones, pero en las narrativas veo que estos jóvenes se preocupan por tener profesores amigables, que no alcen la voz y que sean pacientes.

Por otra parte, las pintas se vuelven un tema recurrente en secundaria, la rebeldía por ende toca a sus vidas con mucha insistencia y al abrir la puerta, la abren de par en par. Se escapan de clases para caminar por lugares céntricos o para ir a casa ver una película, para jugar videojuegos o para ir a comer algo más rico que las opciones de la cafetería. Y algo interesante: los padres no se enteran de la rebeldía a menos que llegue a un punto en el que su vida académica esté en riesgo.

Cuando esto sucedía, como en el caso de Christopher, Nidia y Brayan, eran las autoridades escolares quienes llamaban a los padres para hablar sobre la situación de sus hijos, pero mientras las cosas estuvieran aceptables, los alumnos podían hacer de las suyas en la secundaria. Por esto no era relevante tener 6, y tampoco aspiraban al 10, lo importante era no reprobar.

Nidia: Ah, sí... de hecho, por eso no quedé en ninguna prepa, porque no salí con buena carta de buena conducta y todo eso y tenía que ir los sábados a plantar árboles para que me quitaran reportes...

Brayan: Era muy faltante y nunca entraba hasta que me cambiaron, mis papás hablaron conmigo y me dijeron que es la última oportunidad que me iban a dar, que buscara algo que me motivara a seguir... ps este decidí el americano y que quiero estudiar animación.

Estos dos casos citados tuvieron la necesidad de enfrentarse a sus padres y en ambos casos se les puso un ultimátum: o atienden a sus estudios o ya no serán apoyados más para su academia. Esta sentencia afectó a los estudiantes y sobre todo si están en tercer año de secundaria, ya que comienzan las pláticas entre compañeros sobre el bachillerato y sobre la dificultad académica de este nivel.

Cabe mencionar que ninguno de los entrevistados dejó la secundaria por el trabajo, todos contaron con el apoyo familiar para estudiarla. En el caso de los estudiantes con problemas académicos (David y Nidia) que fueron intervenidos por sus padres hubo una reflexión personal y terminaron por acceder a las exigencias de su familia, logrando mantener una trayectoria lineal en secundaria.

Sin embargo, debo comentar que en ambos casos, la madre fue quien mostró una preocupación inicial y gracias a ella el padre también intervino. Para el caso de Nidia, sus padres decidieron llevarla a un retiro espiritual, Era eso o perder los estudios y trabajar.

A partir de entonces, Nidia se separó de sus compañeros de secundaria y trabajó para sacar una calificación que le diera oportunidad de inscribirse al bachillerato. Ahora incluso todavía afirma que no se siente segura con sus compañeros de bachillerato y siempre espera a la tarde para estar en contacto con sus amigos del retiro. La decisión de sus padres impactó tanto la perspectiva de Nidia sobre su futuro que ahora participa como administrativa en las actividades del retiro y se encarga de impartir pláticas a los nuevos compañeros que llegan al retiro.

Nidia: mm, sí, fue por eso y... entré así como, me metieron [sus padres] como a un retiro para ver si me arreglaba entonces fue ya así de “no, no manches, no, esas amistades no”. El retiro, emmm, se llama La Honda, lo trajeron de Toluca, lo tomé en un periodo vacacional. No, sí, sí me gustó, de hecho todavía sigo yendo y así... primero noo, no quería... yo dije “no, es que no” y ya me dijeron “si no vas, se acaban tus permisos” y fue así de “bueno, está bien”

En el otro caso, el de Brayan, éste aprendió a equilibrar sus actividades académicas con el futbol americano. Resulta que muchos de sus compañeros de escuela eran parte de su equipo deportivo, por lo que siempre estuvo con ellos y era con ellos con quien se salía de clases para platicar de todo y nada. Ante la intervención de sus padres, Brayan se tranquilizó un tanto en cuanto a la rebeldía y logró sacar su secundaria. Ahora está enfocado en equilibrar su vida deportiva con su vida académica para tener un futuro mejor.

La secundaria es también un motivo para pensar ya en el bachillerato, aunque esto se dé en el último año del nivel.

Para quienes cuentan con una trayectoria lineal, esto no se da. Es normal para ellos pensar en un siguiente nivel. Después de todo, tendrán amistades y todo seguirá bien, tal cual sucedió en primaria y en secundaria. Para quienes cuentan con una trayectoria lineal pero no consiguieron amistades fuertes, el bachillerato es una oportunidad para volver a iniciar e intentar tener amistades.

En cuanto a las trayectorias regresionales y multiregresionales, me ha sido revelador notar que son estos jóvenes estudiantes los que afirman haber madurado y haber entendido que la escuela debe aprovecharse, como lo dijeron Luis Ángel, Luis, Vladimir, Laura y Alejandra, ellos hablan de la madurez y de cómo sus compañeros no los entienden.

Al terminar el sexto año de primaria, en sus narrativas los entrevistados comenzaron a especular sobre el siguiente nivel, como hice notar más arriba, comienzan a pensar que la secundaria es un nivel más complicado académicamente hablando que la primaria.

Ya en la secundaria, los estudiantes hablaron de experiencias valiosas para ellos, pues en su gran mayoría, dijeron que la secundaria había sido su mejor etapa dentro de toda su trayectoria escolar como David y Ada, por diversas razones, pero en mi curiosidad de investigadora, tenía la intención de encontrar en esas razones una que se refiriera a la academia, pero quitando el caso de Luis Ángel, ninguna tuvo que ver con la educación que reciben en secundaria. La socialización fue lo que tenían en mente.

La llegada a la adolescencia comienza a tener efectos en su vida académica, por lo que las relaciones con los demás se vuelven prioritarias. Es importante para ellos encontrar personas con quien identificarse para poder desarrollarse, crecer y definirse como personas. La secundaria es un nivel donde todos los estudiantes entrevistados afirmaron sentirse más libres, en tanto que los profesores no están detrás de ellos y que las llamadas a sus padres no se aplican más que para casos extremos, las travesuras son cosa típica para ellos.

Capítulo 3. Significados Escolares

En este tercer apartado muestro los resultados del proceso de análisis dedicado a los significados que los estudiantes le atribuyen a su vida escolar. En esta parte se responde a la pregunta de investigación: ¿Por qué asisten al bachillerato los jóvenes estudiantes? Y se explica el valor que tiene el bachillerato para los estudiantes, que es el objetivo principal de la investigación. Como se verá, este apartado es un complemento del anterior y explica a su vez, más detalles sobre la experiencia escolar de los jóvenes estudiantes.

En un primer momento explico el proceso que hice para llegar a nombrar las categorías y subcategorías en el proceso de análisis y también se muestran los resultados en la codificación, las subcategorías realizadas y los conceptos con los que se explican los significados identificados.

Por último, se abre un espacio para la discusión de los resultados y para las conclusiones a las que he llegado con la investigación.

Antes de mostrar de lleno las categorías en las que encierro los significados que encontré en la investigación, explicaré cómo es que llegué a definir las. Es un poco más una descripción sobre los pasos que seguí para descifrar las entrevistas, pero considero que es importante para el lector saber cómo fue mi proceso de análisis de datos:

Uno de los retos que tuve en esta investigación fue realizar el análisis de los datos. Si bien, durante el posgrado tuve materias dedicadas precisamente al manejo de la información recolectada, la práctica con la propia investigación fue un gran reto.

La manera en la que llegué a clasificar los datos en categorías, subcategorías y a poder describir cada una de ellas fue lenta. Para ser sincera, no encontraba un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

inicio para clasificar nada. Todo llegó luego de haber leído muchas veces las entrevistas.

Comencé a detectar temas en similitud entre ellas y fue así como comencé a clasificar la información: cuando las entrevistas tocaban un tema semejante, nombraba esa parte de la transcripción con un título. Al tener ya varios títulos, volví a leer todas las entrevistas (leer y leer fue la clave de todo). Teniendo ya algunos títulos pude distribuir mejor la información y de otras cuantas leídas más logré definir aún más esos títulos.

Las anotaciones fueron primordiales. Mientras leía y leía las entrevistas, una frase, una respuesta, un comentario o cualquier dato que me despertara cualquier interés, o que me hiciera recordar a un texto de los leídos para el marco teórico, o que me hiciera pensar en algo que se dijo durante las clases de metodología y las de análisis de datos, las anoté.

Debo decir que la herramienta del Atlas.ti es más que fundamental, pues permite que el investigador tenga todo a la mano y que las anotaciones queden en orden, así que las etiquetas y los post pegados en todo el escritorio se vuelven datos de fácil acceso.

Estas anotaciones dieron fuerza a las categorías o títulos que iba anotando. Logré ligarlos gracias una vez más al Atlas.ti, pues de manera muy accesible permite tener acceso a todas las categorías que hasta cierto momento se han creado y permite a la vez reforzarlas con otros datos.

Lo principal, repito, fue leer una y otra vez. Detectar qué temas se comentaban y cómo se comentaban en cada caso. Hacer anotaciones donde describiera lo que estaba leyendo y hacer otras anotaciones donde fundamentara aquella información con mis autores de consulta.

Luego de eso llegué a un punto en que tenía demasiada información. Sí, ya tenía visualizadas mis categorías, pero de todo el mundo de información que encontré en cada una de ellas para decir, tuve que hacer otra selección para saber qué era lo que tenía que decir de esa categoría. Qué datos podían complementarse entre sí, cuáles estaban aislados, cuáles requerían de mayor indagación, cuáles se iban saliendo del tema seleccionado.

En pocas palabras, tuve que editar la información de cada categoría, y no fue sencillo. A esto se enfrenta uno como investigador y es difícil porque no siempre se puede despedir de los datos: finalmente, la información que está ahí forma parte de lo que la investigación está descubriendo.

En este caso, tuve que priorizar la información: ¿qué no puedo dejar de decir sobre las categorías? Esta pregunta fue sugerida por un miembro de mi comité tutorial y fue de gran ayuda porque me permitió a visualizar los datos que tenía en cada categoría y poder darle sentido a la misma con lo que las entrevistas decían.

También tuve en mente el tiempo que tenía para realizar la investigación, pues si me dedicaba a indagar en los “pequeños grandes detalles” sería necesario tener un año más, tal vez para poder explicar todo lo que las entrevistas decían.

Es verdad, la información que obtuve no es toda la que está en estas páginas, sin embargo, y aunque me costó aceptarlo, esos datos ahora están esperando para futuras investigaciones, para que puedan mostrarse fundamentados y no sólo señalados.

En unos casos, como se ve más adelante, sí mencioné algunos como temas relevantes para futuras investigaciones, pero existen otros con los que me quedé y que están guardados en mi ordenador para en algún momento formar parte de otra investigación que pueda complementar la que está aquí.

Regresando a mi proceso de análisis, hubo algo que me ayudó a focalizar la información y fue tener siempre a la mano y a la vista el objetivo de mi investigación. Claro está que las revisiones de mi comité me ayudaban a tener un rumbo más claro, pero tener en mente el objetivo funcionó para no desviarme. Esto fue de mayor ayuda en el momento de edición, pues me permitió detectar los datos que podía hacer a un lado y los que no podía ignorar.

Hacer mapas mentales de lo que puede resultar ayudó también. Haber leído una y otra vez las entrevistas permite recordarlas de vez en cuando, adelantarse a una respuesta tal vez y siempre bajo revisión logré llegar de datos esos mapas mentales que hacía.

Para ser más clara: cuando tenía ciertos títulos para las categorías, me dedicaba a escribir en una hoja aparte los datos que en ellas podría poner. Luego volvía a leer

las entrevistas y modificaba esos mapas mentales afirmando lo que había escrito o bien, modificando, negando, especificando, etc.

Cuando tuve los mapas mentales, Atlas.ti me ayudó a vaciar la información de manera rápida, para poder tener las frases a la mano y poder agregarlas a la categoría que correspondía.

Sin duda no fue un proceso sencillo y siempre estuve bajo la supervisión tanto de maestros como de mi comité. Estas consideraciones fueron las que le dieron rumbo a mi proceso de análisis, pero repito: no fue sencillo y aún más, fue lento. Teniendo en mente las fechas establecidas para lograr la investigación, este proceso me llevó más de un semestre.

En ocasiones es frustrante porque topé con pared en varios momentos, pero la claridad llega cuando uno se abre a las posibilidades y es así como los datos toman forma.

La forma que tiene mi proceso de análisis es la siguiente:

Guerra y Guerrero han detectado que en lo correspondiente al nivel medio superior, los estudiantes le dan siete significados al bachillerato (Guerra y Guerrero, 2012): 1. Continuar los estudios superiores; 2. Movilidad social y económica; 3. Espacio de vida juvenil; 4. Espacio formativo; 5. Medio para enfrentar la condición de género; 6. Medio para adquirir autoestima y valoración social; y 7. Desafío a la familia.

Sin embargo, estos conceptos difieren un tanto de lo que encontré en las narrativas de los estudiantes entrevistados, como se podrá ver en próximas líneas. Hay varias similitudes, claro, pero en lo que respecta a esta investigación, encontré que lo narrado por los estudiantes podía agruparse en dos categorías a las cuales llamé, primero: Familia y escuela y a la segunda: Relaciones de afecto en la escuela, esta última involucra también un poco del ambiente escolar.

Hubo dos categorías emergentes que no entran en ninguno de los objetivos de la investigación y que tampoco se encuentran en los resultados que Guerra y Guerrero publicaron en el 2012, sin embargo, me tomé el tiempo de analizarlas porque, como he dicho ya, uno de los retos que tuve al realizar el análisis de la

información de las entrevistas, fue identificar no sólo los elementos que pudieran responder mis preguntas, sino también recuperar otro tipo de información que los estudiantes desearan expresar.

Esto, finalmente Se trataba de considerar su subjetividad, y si me indicaba que hay experiencias importantes a considerar, a pesar de no tenerlos contemplados en los objetivos, entonces, claro que valdría la pena considerarlos. A las dos categorías emergentes las he llamado: Violencia en la escuela, la primera; y la segunda se titula: Situaciones de género en la escuela.

Para las primeras categorías identifiqué varios conceptos, los cuales tienen las siguientes clasificaciones:

Primera categoría temática: Familia y escuela

1. Sub categoría: Apoyo familiar. Con los siguientes conceptos:
 - 1.1. Apoyo académico.
 - 1.2. Apoyo moral.
 - 1.3. Presencia del padre en los estudios de sus hijos.
 - 1.4. Presencia de la madre en los estudios de sus hijos.
 - 1.5. Presencia de otros miembros de la familia en la educación de los estudiantes.
2. Sub categoría: Evento vital que influye en la vida escolar de los alumnos.

Segunda categoría temática: Relaciones de afecto en la escuela.

1. Sub categoría: Amistades en la escuela. Con los siguientes conceptos:
 - 1.1. Amistades dentro de la escuela.
 - 1.2. Amistades fuera de la escuela.
 - 1.3. Amistades con autoridades escolares.
 - 1.4. Enemistades con los pares en la escuela.
 - 1.5. Enemistades con autoridades en la escuela.
2. Sub categoría: Noviazgo en la escuela. Con los siguientes conceptos:
 - 2.1. Relaciones de noviazgo dentro de la escuela.
 - 2.2. Relaciones de noviazgo fuera de la escuela.

3. Sub categoría: Habilidades para relacionarse con los pares.

3.1. Concepto: Adaptación a la escuela.

3.2. Concepto: Rechazo a la escuela.

Primera categoría emergente: Violencia en la escuela.

1. Sub categoría: Violencia entre los pares. Con los conceptos:

1.1. Violencia entre hombres.

1.2. Violencia entre mujeres.

1.3. Violencia entre hombres y mujeres.

2. Sub categoría: Violencia entre alumnos y autoridades escolares. Con los siguientes conceptos:

2.1. Violencia entre alumnos y profesores.

2.2. Violencia entre alumnos y directivos.

Segunda categoría emergente: Situaciones de género en la escuela.

1. Sub categoría: Valoración de los estudios. Con los siguientes conceptos:

1.1. Perspectiva de las mujeres.

1.2. Perspectiva de los hombres.

A continuación explico cada categoría con sus respectivos conceptos y subcategorías a detalle:

3.1. Primera categoría temática: Familia y escuela

Decidí nombrar a la primera categoría temática “Familia y escuela” porque, como dije, es una de las esferas desde las cuales los estudiantes narraron sus experiencias. Los alumnos se referían a su familia como un factor relevante dentro de sus vidas escolares y la nombraban como tal, familia, y en otras ocasiones le llamaban “casa”.

También fueron muy específicos cuando hablaban de un miembro de la familia en particular, por lo que fue relativamente fácil identificar quiénes son los miembros de la familia a los que los estudiantes consideran parte de su vida escolar. Lo complicado fue detectar cómo estos familiares eran parte de las experiencias académicas de los alumnos.

Primero detecté quiénes fueron los familiares de los que hablaron, siendo los principales los padres (tanto la mamá como el papá), en segundo plano quedaron los tíos y las tías, pasando por los primos y las primas, para dejar en último lugar a los hermanos o hermanas y a los abuelos.

Después identifiqué que se refieren a la familia cuando hablan de dificultades que vivieron en la escuela, o de situaciones que debían ser tomadas con calma y, además, solían nombrar a un familiar cuando explicaban que cierta vivencia había afectado sus estudios.

Fue así como capté que la familia aparece en la vida de los estudiantes como un apoyo y que los padres tenían su propia forma de acercarse a la formación escolar de sus hijos y que, tal como los supuestos con los que inicié la investigación me dijeron, la familia no se puede separar de la academia.

Habiendo ya explicado el por qué y el cómo de esta categoría, paso ahora a desarrollarla.

Primero, en años recientes, la familia comienza a ser tema de discusión en la educación porque evidentemente hay una relación entre las evaluaciones escolares y la articulación de la familia con la escuela (Blanco y Umayahara, 2004: 4), es decir que se reconoce al núcleo familiar (madre y padre) como el primer educador de los hijos e hijas, por lo que se considera que la familia es un espacio al que se expande, o bien, es un espacio que alcanza la cobertura de la educación académica (Blanco y Umayahara, 2004: 4).

La familia ha ido cambiando, las estructuras no son las mismas que hace unos cuantos años atrás. Actualmente, diversos factores socioeconómicos han dado origen a nuevos tipos de familia que dejan atrás el típico modelo biparental (Blanco y Umayahara, 2004: 12-3 y Hopenhayn y Miranda, 2004: 78-9), lo cual nos

deja ver que socialmente hablando, las familias se complejizan y transforman, generando en los miembros que las conforman, diversos tipos de relaciones, las cuales, evidentemente se reflejan en las diversas actividades cotidianas de los jóvenes. (Hopenhayn y Miranda, 2004: 80-3). Una de estas actividades es la escuela y las narrativas de los estudiantes que participaron en esta investigación dijeron lo siguiente al respecto:

1. Apoyo familiar.

La familia, parece estar involucrada en las actividades de cada uno de sus integrantes, de una manera y otra, positiva o negativa, lo importante es cómo se involucra la familia en la educación de los jóvenes.

Las narrativas de los estudiantes se referían a la familia de dos maneras. Primero, mencionaban siempre que algún miembro de ella figuraba como un apoyo para terminar, continuar o equilibrar los estudios. A estas referencias las agrupé bajo el concepto de:

1.1. Apoyo académico.

Cuando había problemas para que los jóvenes continuaran en sus estudios, no sólo los padres eran quienes tomaban iniciativa para una posible solución, sino también otros miembros, como las tías paternas o maternas (debo mencionar aquí que en ningún caso se habló de tíos, más que uno, el de Carolina, lo describiré más adelante).

El primer caso de este apoyo familiar en la vida escolar de los jóvenes viene en cualquier nivel, primaria, secundaria o preparatoria: Cuando los estudiantes tenían que cambiar de escuela, como Ada, Vladimir, Brayan o Luis Ángel, ya fuera por mudanza o porque no se sentían adaptados, las tías son quienes motivaron a los estudiantes a elegir una nueva escuela e incluso fueron ellas quienes eligieron la nueva institución, ya sea porque trabajaban en ella o porque también estudiaron ahí.

Los padres, en este caso, aceptaron las sugerencias de sus hermanas para inscribir a sus hijos en otra escuela. En las narrativas donde aparecen las intervenciones de la familia (Brayan, Carolina, Christopher) aparecen estos consejos como algo positivo y con la intención de que los estudiantes no abandonen la escuela, fue por esto que decidí darle el nombre de “Apoyo”, ya que en ningún momento, las narrativas hablan de consejos donde la idea principal fuera abandonar la escuela.

Esto me resulta importante porque me habla de que, efectivamente, como señala Tapia, parece existir un interés social para que los jóvenes estudien el bachillerato (Tapia, 2012). Ya sea para beneficio social o económico, la familia espera que los jóvenes tengan acreditados los estudios de bachillerato, lo cual difiere en los resultados de Guerra y Guerrero.

En su caso, las autoras encontraron que la familia resulta un desafío para ciertos estudiantes porque esta tenía una posición negativa hacia la escuela, lo que representa para los estudiantes una constante lucha contra corriente para concluir los estudios en pro de una mejor calidad de vida (Guerra y Guerrero, 2012).

En mi caso, encontré que la familia (tías, primos, abuelos) tenían una idea de que la escuela era el mejor camino que debían tomar los jóvenes. En el caso de Christopher encontré que sus tías se involucraron de manera especial en su educación, pues al no tener tiempo sus padres de atenderlo por cuestiones de trabajo, Christopher vivió con una de sus tías y con sus primos durante casi toda su primaria.

No veía a sus padres, por lo que su tía era la encargada de atenderlo en el día y a pesar de que ella era maestra, era otra de sus tías la que tenía la encomienda de recoger a Christopher y a sus primos todas las mañanas para llevarlos a la escuela. A continuación, ejemplifico todo este concepto con las voces de los estudiantes entrevistados:

Christopher: me asustaba porque como le hablaban a mis papás y como iba el transporte por mí, o como mis papás trabajaban todo el tiempo, son maestros, pues cuando salía de la primaria, mi mamá entraba en la mañana y mi papá también y no tenían cómo llevarme, a veces me quedaba a dormir con mi tía y me llevaban mis primos a la primaria y de venida a veces me quedaba a dormir ahí con ellos, me quedaba a dormir ahí, entonces hubo un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tiempo en que me rentaron a mí el transporte y me traía hasta acá... Vivía con mis primos sí, pero iban a otra... como vivía... bueno, un tiempo duré viviendo con mi tía, no más venía aquí como dos veces a la semana a mi casa... Casi no veía a mis papás y no, y ya fue cuando me metí a la primaria para que me diera clases mi otra tía, pero me quedaba a dormir con mi otra tía que también era maestra pero trabajaba en otra primaria, donde estaban mis primos... pero ya mis primos estaban más grandes, yo iba como en... qué sería, como en tercero y ellos iban en sexto ya... y me llevaban y iban por mí y así.

Brayan: Estuve tres años, estuve en Colinas del... no en Los Sauces. Estuve en Los Sauces, ahí estaba un Kinder y a un lado estaba un parque, mi tía me recogía porque, la hermana de mi mamá, de mi papá es quien me recogía y mis papás me llevaban.

1.2. Apoyo moral

Algunas narrativas mencionan de manera constante la idea de que estudiar es bueno para la vida de los jóvenes, aquí me refiero a cuando los estudiantes tienen un problema no académico, pueden sentirse respaldados por su familia, ya sea por sus padres o por otros miembros de ella.

Para ser más específica, pondré el caso de Carolina como ejemplo. Cuando estaba en quinto año, fue acusada por su profesora de haber llamado -junto con otras dos compañeras- a la radio con el fin de delatar a la maestra ante la sociedad. La profesora les dijo a los niños que Santa Claus no existía y que eran los padres quienes ponían los regalos debajo del árbol de navidad el 25 de diciembre.

Esto causó mucho furor en los compañeros de Carolina, pues a sus 10 años, una maestra les había roto sus ilusiones. La maestra fue delatada por una mujer en la radio local y este evento fue suficiente para que la afectada castigara a sus alumnos, sin embargo, por no saber quién había sido la responsable, castigó a Carolina y a dos de sus compañeras por el hecho.

Carolina dice que ella se sentía muy mal por esto, pues en primer lugar, la maestra le había dicho algo que, si bien era verdad, para ella había sido terrible escucharlo; en segundo lugar, porque ella no la había delatado y, a pesar de esto, fue castigada. Carolina estaba pasando por un momento desagradable en la escuela que no tenía que ver con su formación académica.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para apoyarla, su madre se presentó con la maestra para hacerle ver que esa llamada no había sido hecha por su hija y mucho menos por ella misma (llevó incluso el recibo de teléfono para demostrarlo), pero la profesora hizo caso omiso a las evidencias y no le retiró el castigo a ninguna de las tres niñas señaladas. La madre de Carolina intentó aclarar una situación que había afectado a su hija y fue así la manera en que ella como madre de familia dio apoyo moral a su hija que asistía a la escuela.

Carolina: Me acuerdo de esa maestra, se llamaba Norma [...] pero hubo un chisme en ese tiempo de que alguien había hablado al radio y había dicho que el niño dios no existía, que la maestra Norma había dicho y no, pues la maestra se nos aventó a todas las mujeres, a todas así. Sí, y “¿quién fue el chismoso?” y que quién sabe qué, así como que yo dije, no manches, yo cómo voy a decir algo si rompieron mi ilusión en primera, una maestra me rompió mi ilusión y en segunda pues no, el chiste es que nos acusaron a tres mujeres, contándome y no[...] Sí, o sea “yo digo que son estas tres” y así como de bueno, y me acuerdo que mi mamá un día fue y fue bien enojada y dijo “mire maestra, aquí está mi recibo de teléfono para que vea que mi hija no ha marcado a ningún lado ni ninguno de nosotros” y la maestra “a mí no me interesa” y yo así de ¡o sea!

No fue el único caso. Está el caso de Sofía, quien tenía hiperactividad. Sus padres muchas veces acudieron a la escuela para hablar con los profesores y pedirles que no la sacaran de clases, que la apoyaran en su condición y que no la dejaran sola, pues generalmente, al sentir que era una niña desobediente, la castigaban sacándola de clases por más de dos horas, a lo que Sofía respondía jugando sola en las instalaciones de la escuela, sin embargo, llegó a lastimarse muchas veces.

Se caía de los juegos o se resbalaba al correr, llegaba lastimada a casa y sus padres la consolaban. Cabe mencionar que los profesores no cambiaron la actitud hacia Sofía, lo más que llegaron a hacer fue sentarla en su escritorio y pedirle que realizara ciertas actividades de su material escolar al ritmo que pudiera.

Sofía: Desde que yo estaba chiquita le dijeron a mi mamá que tenía déficit de atención y hiperactividad entonces me costaba mucho trabajo estar en mi lugar y poner atención para

las, para las cosas que estuviéramos haciendo, entonces lo que hacían mis maestros era que como no, como no son en sí maestras, sino tienen otras carreras y como no encuentran trabajo se meten de maestras, este pues no tenían pues como la pedagogía para tratar con una niña que tuviera esos problemas. Entonces lo que hacían es que me sacaban de clase [...], entonces, lo que hicieron [sus padres] fue que fueron a hablar con la maestra para decirles que pues yo tenía esos problemas y que no me podían sacar de clases porque era un riesgo y si me pasaba algo pues obviamente estaba en sus manos, eh, por lo mismo pues tuve muchos accidentes

Otro caso que justifica el concepto “Apoyo moral” fue el de Alexis, quien solía tener muchas conversaciones con su madre sobre lo mal que la pasaba en la escuela, al recibir las burlas de sus compañeros porque no sabía leer ni escribir bien, debido a una dislexia muy tardíamente diagnosticada.

La madre de Alexis siempre lo alentó para hacer caso omiso de las burlas y para ver su problema como un reto a vencer más que como un sinónimo de torpeza.

Alexis: me daba pena hablar, era muy tímido, iba a las fiestas y ya, o sea como que triste, mi papá me decía “¿ps qué tienes?” y yo le platicué y no “no te ahogues en un vaso de agua” y fueron a hablar mis papás con las maestras y “no mire, es que mi hijo tiene esto”, me mandaron ahí con una maestra que era psicólogo para atender los problemas y todo eso que yo tenía

Así bien, podemos ver que algunos estudiantes pueden sentirse apoyados en su familia no sólo en el sentido académico, sino también cuando existen momentos difíciles con los que les es difícil lidiar.

También está el caso Alexia, quien le pidió a sus padres cambiar de escuela porque simplemente el ambiente escolar de su primera preparatoria le provocaba un intenso dolor de cabeza por lo cual, con el paso de los meses, su actitud llegó a cambiar. Se volvió más callada y antipática, hasta que sus padres la cambiaron de institución porque no podían verla más en esa actitud.

Alexia: Sí, pero conmigo no, entonces yo llegaba como que toda estresada y mi mamá como que hasta se sacaba de onda porque me preguntaba así como de “¿pues qué te

hacemos, o por qué vienes así tan alterada?” En realidad, sí era en cuestión del salón y ya cuando, bueno ya mis papás... les conté la situación y todo y pues decidieron cambiarme aquí al CCH y ya pues fue todo muy diferente, porque aquí yo lo siento muy tranquilo y muy relajado y me gusta el ambiente con, bueno con las personas, con los maestros, todo está mucho mejor a como estaba en la otra preparatoria

Otro caso es el de Luis Ángel, quien hablaba mucho con sus padres para decirles que en la escuela lo molestaban. Gracias a estas pláticas, sus padres estuvieron al tanto de lo que sucedía en la escuela pues más de una vez se peleó y agredió físicamente a sus compañeros.

Fue necesario cambiarlo de escuela tres veces en primaria y para secundaria, sus padres ya sabían qué era lo que pasaba, por lo que más que castigarlo o cambiarlo nuevamente de escuela, le pedían que fuera más tolerante, pero Luis Ángel, aún así, llegó a pelear más de una vez en secundaria.

Luis Ángel: No, es que ellos [sus padres] sabían cómo me comportaba, ellos sabían porque, o sea pues uno dialoga mucho con ellos ¿no? Con sus padres, entonces, eso es lo que hacen los padres ¿no? Se ponen a dialogar con sus hijos a ver cómo andan y todo, entonces yo creo que es normal y yo también les daba a entender de que no estaba a gusto ahí porque me ofendían y obviamente, nadie se va a dejar.

Está también el caso de Ada, quien recurrió al apoyo de su madre cuando tuvo problemas en secundaria con la directora de la institución. Ada atravesaba por la complicada situación de una mudanza, y como no era la primera y además, la secundaria en la que había estado anteriormente le agradaba mucho.

Ada comenzó a tener actitudes de rebeldía, las cuales le costaron no sólo reportes de mala conducta, sino también la enemistad con la directora de la institución, quien muchas veces llegó a decirle que no regresara a clases y que se fuera a donde había estado antes.

Esta situación hacía que Ada se sintiera poco deseada en la secundaria, pero su madre le daba ánimos para seguir adelante y no dejarse llevar por las palabras negativas de la directora.

Adá: Es la subdirectora me empezó a decir que me regresara que por donde yo viniera entonces yo le dije a mi mamá... y mi mamá me dijo "¡no, ps no le hagas caso!"

1.3. Presencia del padre en los estudios de sus hijos.

En los conceptos anteriores se puede detectar que los padres no han sido del todo mencionados dentro de la categoría "Familia y escuela" y esto es así porque en las diez y ocho narrativas recopiladas, el padre aparece muy esporádicamente mencionado.

Esto llamó mi atención porque me indica que los jóvenes entrevistados perciben a su madre más involucrada en su vida escolar que a sus padres. Algunos mencionaron que sentían más confianza de hablar con sus madres sobre la escuela que con sus padres.

Además, para el caso de tres estudiantes cuyos padres están separados o divorciados, la madre era quien se encargaba de atender la vida escolar de los hijos.

Brayan: Principalmente fue mi mamá, porque mi mamá siempre ha estado apoyándome, mi papá sí me apoya, pero es muy infantil con... este... es que mis papás me tuvieron jóvenes y siento que mi papá es muy infantil por tenerme joven y mi mamá tomó la madurez para hacer todo, mi mamá es más madura que él.

Lo que encontré en las narrativas fue que, primero, los padres son mencionados nulamente y, segundo, que cuando se refirieron a ellos, hablaron de dos maneras. La primera se refería al padre imponiendo su autoridad para que el estudiante cumpliera con ir a la escuela.

Es decir que cuando los chicos no querían ir a clases o no querían ser parte de una actividad escolar, el padre les decía que tenían que hacerlo, por lo que los estudiantes terminaban haciéndolo. Está el caso de Alexis, quien cuenta que su padre tenía que llevarlo a la primaria y al kínder para que en verdad se quedara en la escuela, pues cuando lo hacía su mamá, esta cedía al llanto de su hijo y se lo llevaba con ella de regreso a casa.

La segunda manera en que mencionan al padre en la vida escolar es para referirse a decisiones fuertes o en relación a un ultimátum que los papás les

pusieron a los estudiantes en algún momento de su vida escolar. Está por ejemplo, el caso de Adrián, quien fue avisado por su padre de que, debido al proceso de separación de la madre de Adrián por el que atravesaba, él se mudarían a otro estado. Adrián, a pesar de oponerse a la decisión, no tuvo otro remedio que obedecer.

Adrián: Ya el último año... este... ¡no! No era emocionante porque mi papá... bueno, en ese tiempo, mis papás estaban separados, pero en sexto como que empezaron así a juntarse otra vez y mi papá estuvo platicando conmigo y me dijo que en secundaria me iba a ir a Veracruz, a vivir a Veracruz y el hecho de saber que me iba ir a Veracruz y que me iba a separar de mis primos pues era como que difícil... sí, pues con ellos toda la infancia, entonces pues no, no era tan emocionante porque me iba a ir a Veracruz...

Nidia es otro ejemplo de la autoridad paterna en los estudios de los alumnos. Ella fue obligada por su padre para que entrara en un retiro religioso, ya que su rebeldía en secundaria la estaba conduciendo a perder sus estudios de secundaria. Sus padres le pusieron un ultimátum: o cambiaba de actitud en la escuela o de lo contrario, no tendría apoyos por parte de sus padres.

Exactamente pasó lo mismo con Brayan, a quien también sus padres le pusieron un ultimátum para mejorar su conducta en secundaria, y en el cual el precio por no obedecer sería el mismo: ya no se le apoyaría en nada.

Otros casos mencionan la ausencia del padre en situaciones escolares, como Carolina, también hija de padres separados. En su caso, su padre no estuvo presente en sus estudios más que para darle el aviso de que su abuelo materno había fallecido, lo cual tuvo un fuerte impacto en Carolina.

Carolina: falleció alguien muy importante en mi vida... falleció mi abuelo, fue un golpe muy, muy grande, enorme, fue de la familia de mi mamá este y no, fue algo enorme, enorme en primera porque él no estaba aquí, él estaba en Estados Unidos, en Los Ángeles, California... y el que me dio la noticia fue mi papá y no, fue un golpe así grandísimo como de no, no manches, eh... no lo pude superar en ese momento

Los casos donde vemos que el padre está presente en los estudios de sus hijos para cuestiones académicos son pocos, pero rescato aquí el de Ada, quien afirma que fue su padre el que le aconsejó inscribirse en el CCH luego de haber agotado las oportunidades en otras instituciones. De ahí en más, su padre no vuelve a ser mencionado en la narrativa.

Ada: Pues sí me di pa'bajo "ay, no quiero seguir estudiando" porque yo quería en un público, no hay nada mejor que estar en un público... y ya yo dije "no, pues ya no"... yo no busqué ya alternativa, mi papá fue el que me ayudo, me dijo "¿quieres seguir estudiando?" y yo le dije "ps sí, pero ya ahorita ¿en dónde?" yo no tenía esa alternativa de estudiar en un Colegio de paga, yo dije "ps si ya no entré en una pública me tengo que esperar otro año" y ya me dijo mi papá "no, no vas a dejar de estudiar, estudias donde yo estudio" mi papá estudia aquí...

Y nuevamente expongo el caso de Luis Ángel, quien solía contarle a sus padres los conflictos que vivía en la escuela y que, aunque no pudieron hacer nada al respecto, al menos ambos padres estaban al pendiente de que su hijo estuviera bien. Luis Ángel menciona como importantes en sus problemas escolares tanto a su madre como a su padre.

Ya casi no hay otra mención en las narrativas de los estudiantes sobre la presencia de sus padres en los estudios. Llegan a mencionar a su padre únicamente Alexis y Luis Ángel, en el sentido de que lo han acompañado a su trabajo porque les gustaría estudiar lo mismo que él y dedicarse a lo mismo que él. Aquí el padre aparece como un ejemplo a seguir, más no como una figura presente en su vida escolar de manera directa.

1.4. Presencia de la madre en los estudios de sus hijos.

Sobre este concepto aparecen muchas referencias en las narrativas. En la narrativa de Luis la figura materna es constantemente mencionada en varias narrativas.

Primero, aparece como la responsable de la educación de los hijos, pues siempre se refieren a ella como la persona a la que le contaban no sólo cuestiones

de la vida escolar, sino que siempre era la madre la que tenía que intervenir en los problemas académicos de sus hijos.

Cuando algún alumno se estaba portando muy mal, le amenazaban con hablarle a su madre para acusarlo directamente con ella.

Si se trata de juntas escolares, el citatorio era directamente para la mamá; cuando se debía intervenir para apoyar al alumno (concepto 2 de la categoría Familia y escuela) era la madre la que se presentaba en la escuela para tratar de solucionar los conflictos escolares de su o sus hijos o hijas.

En todos los niveles educativos, era la madre quien se encargaba de llevar la agenda escolar de los estudiantes, no sólo en tareas, trabajos manuales o reportes, sino en escuchar lo que sus hijos le tenían que decir sobre la escuela. En ningún caso los estudiantes hablaron de conversar con sus padres sobre lo que habían hecho en la escuela, siempre estaba referida, para estas cosas, la madre.

Me parece justo mencionar que, a diferencia del padre, en ningún momento se refirieron a la mamá como alguien que imponía su autoridad, muy al contrario, las entrevistas la mencionan como alguien que los ayudaba, los aliviaba, los consolaba o les daba ánimos en lo que se refería a la vida escolar de los entrevistados.

Para ejemplificar esto, está el ya varias veces mencionado caso de Carolina, cuando su maestra la acusó sin prueba alguna de haber llamado a la radio local para decir que habían roto su ilusión con Santa Calus. Está también el caso citado anteriormente, de Alexis, de cómo su madre le pedía que no se “ahogara en un vaso de agua”.

Carolina: Yo llegué con muy buenas calificaciones, yo llegué y hice mis calificaciones bien, mi mamá bien orgullosa “mi’ja qué bueno” o “oye, que sacaste este 7, súbelo” cosas así, mi mamá siempre motivándome, mi papá pues ¡na! Nunca iba.

E Incluso también está una manera de hacer amistades según los consejos o cuidados de la madre:

Brayan: desde chiquito siempre he sido muy distinto yo creo por...que mi mamá me ha educado distinto, siempre he estado con mi mamá, soy más apegado a ella y... no sé siempre yo creo que eso ha influido en hacer amigos.

1.5. Presencia de otros miembros de la familia en la educación de los estudiantes.

Finalmente queda a la presencia de otros miembros de la familia. Me refiero a tías, tíos, primas, primos y hermanos y hermanas, así como a los abuelos.

En el caso de las tías y los tíos, ya adelanté antes la información sobre ellos. Las tías son las que más aparecen en las narrativas de los estudiantes como un apoyo académico en cuanto a que aconsejan sobre posibles instituciones donde los estudiantes puedan concluir sus estudios, así como dar uno que otro consejo sobre la vida escolar, como lo hacían las tías de Carolina: Cuando tenía buenas calificaciones, ellas la felicitaban diciéndole que “6 es calificación, arriba de 6 ya es vanidad”.

Carolina: me siento agradable porque a mis papás nunca les he fallado en calificaciones, nunca, nunca, así como de que mi mamá “pues es que sí, o sea, hay que reprobar” o sea luego mi mamá me decía, mi mamá y mis tías me decían una frase muy cierta: seis es calificación, lo demás es vanidad,

Otra forma en la que encontramos a las tías como apoyo académico es cuando se encargaban de llevar o recoger a los chicos en la escuela. Como el ya mencionado caso de Christopher que incluso vivía en casa de una de sus tías mientras que era otra tía la encargada de llevarlo a él y a sus primos a la escuela, y el caso de Brayan. Sin embargo los tíos, al igual que el padre, no están presentes en la educación de los jóvenes a quienes entrevisté.

El único caso que menciona a un tío es el de Carolina, y no se refiere del todo a una presencia en la vida escolar de la joven, sino a la vida laboral. Carolina entró a un programa especial para graduados de secundaria para dar clases en primarias rurales, programa en el cual trabajaba su tío y en el cual, gracias a él, ella pudo participar por un tiempo.

Finalmente tuvo que dejar dicho programa e para inscribirse en la preparatoria porque era demasiado para ella, razón por la cual su tío se arrepintió de haberla ayudado. De ahí en más, ya no hay ninguna mención sobre los tíos en las narrativas.

Carolina: Sí, sí lo imaginaba, yo decía “voy a ser...” es que yo tenía una idea, a mi me, yo siempre quise ser maestra de preescolar y un tío me dijo “métete al CONAFE”, hice exámenes, los pasé, fui a regularizaciones, las pasé, hice todo... me tocó en una, en un lugar, yo no saqué fichas, por lo mismo, dije “voy a irme al CONAFE” y el CONAFE te pagaba la prepa o te daba becas, yo me fui al CONAFE tranquilamente, mi tío me dijo “te va a tocar en Montoro, en un lugar que se llama El Bravío” algo así y eran comunidades de escasos recursos, todo eso, entonces yo me acuerdo que entonces el CONAFE te daba para dormir, te daba si la familia no quería que durmieras en sus casas, porque estaban muy chiquitas y eran muchos, entonces dormías en la escuela, entonces ya yo dormía en la escuela y yo no duré tanto, duré... duré tres meses porque mi tío ya no... mi tío como que no le agradaba, porque yo en primera estaba muy chica, yo tenía 14 años, pero sí... sí, o sea yo, ya iba a cumplir 15, ya iba a prepa, y yo dije “bueno pero...” mi papá dijo “no sabes qué, mejor salte”, me salí... y me metí, como ya no había sacado fichas para una escuela de gobierno, me metí a las Américas

Están luego los primos y las primas. Aparecen en la vida escolar como un apoyo para adaptarse al ambiente escolar, por ende, algunas narrativas solo se refieren a primos y primas que eran mayores de edad y que ya tenían sus años en la escuela; o se refieren también a primos y primas que iban en el mismo grado que los entrevistados y entrevistadas, o en el mismo o distinto grupo, pero que a fin de cuentas, podían compartir experiencias escolares con ellos.

En general se refieren a los primos como influencias positivas, pues en los casos referidos, los primos les ayudaban a los estudiantes a entender la vida escolar. Como en el caso de Adrián, quien dice narró que sus primos le ayudaron mucho a adaptarse a la escuela, pues al inicio pasaba todo el tiempo posible con ellos.

Otro caso es el de los primos Armando y Alexis, quienes estuvieron juntos en el bachillerato desde su ingreso. Se refieren uno al otro como buen compañero con el que comparten la vida escolar. Los primos son referencias incluso para saber

dónde estudiar, pues si uno de ellos estuvo en tal o cual institución, entonces dicha institución se considera como buena opción para que los jóvenes elijan dónde estudiar.

Por último, en algunas narrativas fueron también mencionados los abuelos, quienes figuran en la vida escolar de los estudiantes únicamente como personas a las que aprecian demasiado y que más que estar al pendiente de la vida académica de sus nietos, son una referencia de bienestar. Y los casos en que se mencionaron a los abuelos, tienen que ver con la subcategoría siguiente, por lo que me permito mencionarlos a continuación.

2. Evento vital

La segunda manera en la que algunos estudiantes entrevistados se refirieron a la familia fue al hacer mención de un evento importante en sus vidas que afectó en cierta medida su vida escolar. Fueron situaciones con un fuerte impacto emocional, pues se referían a pérdidas familiares o a eventos complicados con alguno de sus familiares.

Lo llamo aquí evento vital justo porque es tan fuerte que no sólo modifica la vida escolar, sino la vida del estudiante. El primer caso es el de David, quien por alguna razón no se sentía con la libertad de hablar y expresarse cuando estaba tanto en preescolar como en primaria y esto derivó en una autoexclusión de su parte ante los demás compañeros.

David explica que era demasiado tímido, y que jamás aprovechó la oportunidad de hacer amigos. Y aunque en secundaria tuvo algunos meses en lo que sí se desarrolló, una modificación en la organización de los grupos lo separó de quienes apenas se convertían estaban convirtiendo en sus amigos.

Esto hizo que tuviera la misma actitud que había desarrollado en la primaria: ser apático. Durante toda la primaria y el resto de la secundaria y aún en sus años de bachillerato, David decidió no hablar con nadie, no tener amigos y ser el “anti social” de su grupo.

Le era suficiente esto, pero no fue sino hasta que su hermano mayor se fue de casa que David decidió no sólo apartarse, sino también, ser grosero con quienes querían conocerlo mejor. Para David, no tener amigos era difícil, pero perder a su hermano, el hecho de ya no tenerlo en casa fue un detonante para no tener interés alguno en los demás. Desde entonces, David era conocido en su bachillerato como el apático, pues no hablaba con nadie.

El joven explica que no veía sentido alguno en hablar con los demás, el único con el que se sentía bien era con su hermano, y como este lo “abandonó”, entonces no había nadie con quien valiera la pena compartir nada. La partida de su hermano provocó que David se aislara aún más.

Si bien antes sólo era tímido, el no tener a su hermano en casa, detonó en él una actitud negativa hacia sus compañeros, por lo que su estancia en el bachillerato tampoco fue muy agradable: no hacía tareas en equipo, se quedaba sentado en una banca durante el receso esperando la llegada a entrar a clases nuevamente.

David: Este amm... cosas que influyen... pues haga de cuenta que cosas externas ya de mi casa, este... mi hermano se fue y era el único con el que podía contar mis problemas pues era un desahogo y ambos nos apoyábamos uno al otro, entonces haga de cuenta que escapó de casa... y pues yo ya no fui el mismo por lo mismo, eso también influyó en que yo no socializara, pensaba que todas las personas me iban a traicionar

Un evento vital más a reseñar es el de Carolina. Ella siempre fue buena estudiante hasta su llegada a secundaria. Si bien ella se describe a sí misma como “la típica nerd”, con lentes, braqu岸tes, cabello despeinado, ropa holgada y mochila infantil, su actitud cambió cuando su padre, entonces separado de su madre, le dio la noticia de que su abuelo había fallecido, y se convirtió en una joven fumadora, -irrespetuosa con sus profesores, que se saltaba clases y no se preocupaba por sus calificaciones.

Uno podría pensar que la separación de sus padres debió ser razón suficiente para este cambio y en parte así fue, ella misma lo dice, pero el haber perdido a su abuelo fue para ella un golpe aún mayor.

No tuvo la oportunidad de ver a su abuelo antes de morir, pues su abuelo radicaba en Estados Unidos, por lo que le fue imposible despedirse de él. Carolina, desde entonces perdió rumbo escolar y comenzó a practicar otro tipo de actividades: salía con amigos hasta tarde, fumaba, tomaba mucho alcohol, le mentía a su madre sobre su vida escolar y aunque llegó el momento en el que redirigió su camino a la escuela, se le vino otro evento. Un primo que siempre había sido muy cercano a ella fue acusado de asesinato y condenado a prisión.

Este evento impactó a la joven, por lo que volvió a actuar de manera rebelde. Para entonces ya estaba en bachillerato y perdió todo un año debido a que andaba de fiesta en fiesta. Una vez más se arrepintió de haber arriesgado su educación, pues dice que “no se fue con dignidad” de la preparatoria, sino que la corrieron.

Ahora, en el nuevo bachillerato, Carolina estaba intentado recuperar el año perdido asistiendo a la modalidad cuatrimestral en el CCH y tenía en mira estudiar para convertirse en profesora de primaria.

Este es otro ejemplo de cómo una situación que impactó fuertemente a una estudiante cambió su comportamiento en la escuela, es como si ella hubiera perdido interés, o como si la estabilidad que tenía se viniera abajo y la escuela no tuviera un papel acogedor, es sino por el contrario, se convertía en un ambiente que se podía descuidar.

Carolina: falleció alguien muy importante en mi vida... falleció mi abuelo, fue un golpe muy, muy grande, enorme, fue de la familia de mi mamá este y no, fue algo enorme, enorme en primera porque él no estaba aquí, él estaba en Estados Unidos, en Los Ángeles, California... y el que me dio la noticia fue mi papá y no, fue un golpe así grandísimo como de no, no manches, eh... no lo pude superar en ese momento, en segundo... mis papás tenían problemas, mis amistades no eran muy buenas que digamos y pues empezó el cigarro y desde los 13 años, 14, desde los 14 hasta acá sigo fumando, entonces pues [...] yo pienso que los problemas familiares aunque digan que son de dos, claro que no, cuando tienes hijos se aplica a los tres o a los cuatro, porque a mi hermano también le pasó algo similar, sus calificaciones bajaron, etcétera y también era en ese tiempo como querías entrar a la sociedad [...] y en ese año, pues otro golpe muy duro, metieron a la cárcel a un primo muy querido por asesinato... este, le dieron, bueno, mató a un gay y fue a la cárcel y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

al final fue un golpe muy, pero muy duro, ya lo dejé y bueno de cierta manera no se fue, no sé sigue vivo pero no, está ahí y ya

Viene el siguiente caso, el de Alexis, quien de antemano ya tenía una situación complicada en la escuela, pero su llegada a quinto de primaria le tenía una “sorpresa”.

Alexis tiene dislexia, y no le fue detectada sino hasta que ya había reprobado tercer año de primaria, cuando ya había expresado a su madre el deseo de morir antes de tener que ir a la escuela. Desde primer año se sentía avergonzado, pues sus compañeros se reían de él al escucharlo leer.

El pequeño buscaba siempre pretextos para no ser parte de las actividades de lectura e intentaba escabullirse de las burlas de sus compañeros quienes ya lo tachaban de burro, junto con sus profesoras, que en lugar de indagar en el por qué no podía avanzar en sus aprendizajes de lectura y escritura, lo mandaban a sacar copiar, a ir por café, a hablarle al director, etc.

Toda la trayectoria escolar de Alexis está marcada por este hecho, en secundaria pasó lo mismo y en bachillerato ha aprendido a lidiar con su problema. Pero en quinto año de primaria, cuando apenas estaba saliendo del estatus de “burro” que le habían dado sus compañeros, tuvo un desafortunado encuentro con el crimen organizado.

Sus padres, en un intento de ayudarlo con sus problemas en la escuela, lo inscribieron a un equipo de futbol que solía entrenar algunos días por la tarde. Su padre se encargaba de llevarlo a estos entrenamientos, y aquel día, no fue diferente. Su padre se despidió de él y se fue en la camioneta cuando Alexis bajó de ella para caminar hacia el resto de sus compañeros de futbol.

Sin embargo, cuenta Alexis que, a unos cuantos segundos después de haber arrancado su padre, dos camionetas negras arribaron al lugar y de pronto comenzaron a intercambiar balazos. Alexis apenas tenía entre once y doce años, y su reacción fue tirarse al suelo y esperar a que todo pasara.

Cuando su padre regresó por él, Alexis dice que se encontraba en shock, no habló ni siquiera al llegar a casa. En aquel encuentro entre bandos opuestos del

crimen organizado, ninguno de sus compañeros resultó herido, las camionetas no estuvieron mucho tiempo ahí, pero Alexis dice que para él fueron minutos eternos. Desde entonces, Alexis comenta que se volvió aún renuente a ir a la escuela, ya no era solo porque sus compañeros le decían burro y porque él sentía que no servía para la escuela gracias a que no aprendía a leer ni a escribir, sino que su trauma le hizo no dormir bien, aumentar de peso, no acercarse a la gente y no estar al tanto de sus actividades escolares.

En la escuela no tuvo ayuda, su familia optó por llevarlo con un psicólogo, quien además de haber diagnosticado su dislexia, le fue ayudando poco a poco a perder el miedo a las personas y al ambiente. Alexis ahora se ve a sí mismo como un chico lleno de confianza (además de sus clases trabaja como ¡animador de fiestas!) y dice que no le teme a nada, ni a la escuela, ni a la universidad, ni a la vida.

El pequeño niño que atravesó por un evento que lo traumatizó hasta el grado de no hablar, ahora se ve a sí mismo como un fisioterapeuta que ayuda a los demás. Se siente preparado para la universidad y aunque en su habla se detectan aún restos de dislexia, el joven tiene bien establecidas sus intenciones.

Alexis: Sí, es que yo, mi papá me metió a fútbol, una distracción y me ayudó mucho, que ya era miércoles y ya me tocaba entrenar y ya me iba y esa vez jugué ahí, donde estaba el campo y mi papá se iba, pero ps yo ya no tenía miedo pues mi papá pasaba a tal hora hasta los profes te cuidaban, entonces en ese momento, cuando mi papá se fue y todo eh, yo lo único que me acuerdo que pasaron camionetas, menos de dos tres segundos, se bajan y se escuchan disparos de aquí a la puerta [unos cinco metros aproximadamente] estaban disparando y todos tumbados en el suelo, es algo que tu dices, ahorita ya lo explico muy sencillo, antes no lo podía explicar porque me acordaba y ahorita escucho ambulancias y ya digo “no, ya no” ya he superado también ese miedo, antes no salía por eso por lo mismo de que tenía nervios y todo eso y me pone de nervios y ya ahorita ya no y digo eso también fue algo que yo viví, que duró como 20 minutos que para mí fue como 2 horas que tú estás, estás pensando que en otra cosa, como que te bloqueas y llegué a la casa y mi mamá asustada porque una amiga de mi mamá su hijo iba al fútbol y nos trajo ella, entonces yo llegué así a la casa y me senté y mi mamá me hablaba y no, yo como que yo así como que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

bloqueado como que en shock, como que me quedaba así... entonces ahora pues ya he superado esas cosas y muchas cosas y ahorita me siento a gusto en lo que yo quiero, yo quiero estudiar terapia física basado a ayudar a las personas en el sentido cuando se lastiman, a una carrera basada como que en la salud, no estar sentado en una oficina en una computadora, no me gusta, me gusta platicar con la gente, convivir con la gente, ayudar a las personas por eso me gusta y me dice mi papá “si te gusta eso, pues adelante, nosotros te apoyamos, sal adelante y haz tu carrera” y es lo que yo quiero estudiar ¿sí? Lo que yo quiero estudiar es esto y después quiero estudiar otra cosa para irme a trabajar a donde yo quiera, yo quiero acabar trabajando en un club deportivo ¿sí? Trabajar en un club deportivo de fútbol o de otro y ya está, trabajar, es lo que yo quiero, estar como que basado al deporte, ahora al deporte, si, no estar en la escuela ni nada, estar como que en el deporte [...] eh, bueno yo he visto que yo me ayudaba en la educación en el sentido de que pues yo ya no, o sea si me dicen “eh, no sabe leer” ¡na! Me da igual ¿sí? Como que superé, superé esas, esa barrera que yo tenía de leer y todo el bullying que me hacían, que a veces del tema del bullying que hablamos en la escuela pues yo sé decirlo bien porque yo fui una víctima de eso ¿sí? Y yo fui de que, yo veía que se burlaban mis amigos y yo me hacía a un lado, no hablaba mucho, era serio... tímido y veía así a la gente y me daba pena, me decía mi papá que cuando iban visitas a la casa, me escondía debajo de la mesa y no hablaba, tardé mucho en hablar también por eso fue otra cosa de que me hicieron estudios de dislexia [...]Entonces yo ya no le tengo miedo a eso, digo si pasé el bullying porque en la primaria me tuvieron que llevar con psicólogo porque yo le decía a mi mamá que me quería morir, sí, yo le decía a mi mamá “es que me quiero morir mamá” y mi mamá se agarraba llorando y no me querían dejar solo en la casa, me tuvieron que llevar con un psicólogo y en ese psicólogo salió todo el problema que traigo corriendo de la primaria, que eso fue en la primaria casi en quinto cuando me llevaron al psicólogo y mi mamá “no ¿pues cómo que te vas a morir?” [...]Sí! En primer año que iba en quinto pues sí digo, ay... me sentía así pero te digo, ya ahorita no me da miedo nada, eh, ya digo pararme en un público y hablar y no, mis compañeros me dicen “es que...” hablo ahora yo mucho, ahora le anotan en la bitácora “Alexis habla mucho” y antes no, antes no, antes en la bitácora de la escuela “no, no habla, no hablaba, no nada, en recreo se junta solo” y así todo eso, ahora que digo, dice mi mamá “¿ya ves? Ya vas al revés” ahora soy muy platicador como cualquier persona, voy en la calle y hablo y ya eso me ha ayudado a salir adelante ¿no? Que me he superado, que digo ya si una viviera de la gente pues ya me hubiera muerto ¿no? Y digo eso es mucho.

Nidia es el siguiente caso. En su evento vital no pasó nada con ningún miembro de su familia, sino con ella misma. Sus padres veían que su conducta en la secundaria le estaba trayendo muchos problemas, estaba amenazada con no obtener su carta de buena conducta, sin la cual no podía entrar al bachillerato, pues era un requisito de inscripción, y de hecho, no la obtuvo. Fue necesario que Nidia hiciera trabajo comunitario para poder obtener una carta de buena conducta ya estando en el bachillerato.

Cuando sus padres vieron que podía arriesgar su escuela, la metieron a un retiro espiritual. Este retiro le cambió totalmente la vida a Nidia, pues no sólo cambió su conducta en la escuela, sino que se alejó de sus antiguos amigos para hacer nuevos.

Ahora en bachillerato, Nidia no se relaciona con nadie más que con sus compañeros del retiro y con sus compañeras que practican Volibol, porque siente que no puede ser “ella misma” con los compañeros de su salón.

Por el momento Nidia dice que el ser parte de ese retiro ha sido algo positivo en su vida, tanto que ahora trabaja como capacitadora en el retiro y le da pláticas a los chicos que llegan por primera vez al grupo.

El siguiente caso en la subcategoría de evento vital es el de Adrián, quien pasó una vida escolar tranquila en primaria hasta que su padre le dijo que tendrían que mudarse a otro estado.

Él vivía en el D.F. y a partir de su llegada a secundaria, se mudaría a Veracruz. La noticia no le llegó nada bien a Adrián y a pesar de que el evento se retrasó un año, finalmente se mudó y no sólo eso, sino que para su llegada al bachillerato volvió a mudarse, esta vez a Aguascalientes.

Adrián comenta que estaba cansado de los cambios, sobre todo porque no los quería y nunca le pidieron opinión al respecto, pero tuvo que obedecer sin remedio. Las mudanzas hicieron que Adrián, en la primera ocasión, se volviera un tanto apático hacia sus nuevos compañeros, le fue difícil hacer amistades en Veracruz, y en la segunda ocasión el cambio le provocó una desmotivación por la escuela.

Comenta que llegando al CCH, en su segunda mudanza, sentía que no tenía caso estudiar, incluso dice que no se sentía listo para la universidad y temía no poder con ella.

Adrián: Sí, no... de hecho en ese tiempo estaba muy feo Veracruz, de la inseguridad y todo eso, de hecho nos tuvimos que cambiar para acá porque un día entraron a robar a mi casa, y entonces, como mi papá viaja mucho, mi mamá y yo por lo regular nos quedamos solos, exacto, entonces en esa ocasión fue cosa de seguridad, por eso nos venimos para acá. A nosotros no nos pasó nada, de hecho nosotros estábamos en los juegos, no estábamos en casa [...]Este, pues... realmente me ha gustado, me ha gustado Aguascalientes, me ha gustado el CCH, me ha gustado los profesores... bueno hasta eso me han caído bien los profesores... este, bueno en segundo... aquí no sé por qué, pero batallé... como que me confié mucho, como que traía otro nivel académico y como que era mejor, entonces me confié mucho... entonces el nivel de aquí era más bajo, más bajo que el de Veracruz, entonces me confié y eso hizo que bajara de calificación [...] Eh, en el sentido de la madurez, siento que todavía no estoy... por decir este de la responsabilidad y todo esto... siento que no soy muy responsable, no sé si al rato con el trabajo, con la universidad vaya a cambiar eso...

Una vez más, un evento importante en su vida ocasionó que la escuela pasara a un segundo o tercer plano.

Estos fueron los casos más fuertes que resultaron en las narrativas, pero hay otros donde los eventos no fueron tan impactantes para los chicos, como por ejemplo el de Ada, quien tuvo muchas mudanzas en primaria, o el caso de Laura, quien se salió de un bachillerato y entró a otro antes de llegar al CCH porque una madre había acusado a sus compañeras de violentar a su hijo.

El padre de Laura no quiso que aquella situación afectara a su hija y la cambió de escuela únicamente como prevención. Pero en estos casos las narrativas no mencionan efectos importantes en la vida escolar.

Respecto a la familia, me parece que adquiere un fuerte significado para los estudiantes porque ésta no puede separarse de la formación académica y, a pesar

de esto, la influencia de la familia no es siempre directa en las cuestiones académicas. La familia se involucra en la vida escolar de maneras diversas, pero siempre hay algo que los estudiantes identifican de su vida escolar que tiene relación con uno, dos o más miembros de su familia.

Por otra parte, existe mucha emoción dentro de los aspectos familiares. En las narrativas los y las jóvenes entrevistados hablan de miedos, de inseguridades, de nervios, de injusticias, de vergüenzas y parece que la escuela no es un lugar donde se sientan del todo seguros.

Sin embargo, la familia, en el caso de estas narrativas, está siempre a favor de que se concluyan los estudios de cualquier nivel. Esto me dice que no hay un equilibrio entre familia y escuela, la primera se proyecta fuertemente en varios aspectos en la segunda.

Es decir que tanto escuela como familia tengan los mismos objetivos respecto a la participación del joven en la escuela. La escuela es, como dicen Blanco y Umayahara (2004:4), un espacio al que se expande la familia, por tanto, los padres deben involucrarse en la vida académica de sus hijos no únicamente cuando sean llamados por los profesores o cuando tengan que aclarar un conflicto, sino para apoyar a los profesores en la delicada acción de forjar individuos.

Los jóvenes viven situaciones familiares también dentro de las aulas, es como Carolina lo menciona: “no puedes dejar en casa lo que sucede en la familia, es parte de ti y lo traes contigo”. Las escuelas, por tanto, deben trabajar en conjunto con las familias, sean del tipo que sean (monoparentales, de abuelos y tíos, de primos, etc.) para que los espacios escolares efectivamente se sientan como una segunda casa, donde los estudiantes, en lugar de sentir incomodidades, miedos y vergüenzas se sientan seguros de sí mismos y puedan desarrollarse en ambas instituciones sin sentir que una no se relaciona con la otra.

3.2. Segunda categoría temática: Relaciones de afecto en la escuela

La siguiente categoría se refiere a las amistades y a los noviazgos en la escuela. Las amistades se mencionan muchísimo más que cualquier otro tema, incluso que el familiar y el escolar, incluso mucho más que lo referente a los noviazgos.

Sobre los afectos en la escuela, Guerra y Guerrero se refieren al tema como parte de una categoría mayor, la de la escuela como espacio de vida juvenil. Sin embargo, en mi caso decidí mostrarla como una categoría en sí porque es de lo primero que hablan la mayoría de los estudiantes en sus narrativas.

Tener amistades es igual a bienestar y el no tener amistades es motivo de conflictos que pueden derivar en inseguridades y descontentos en los estudiantes. Las relaciones afectivas son parte de los procesos de subjetivación por los que atraviesan los estudiantes en la escuela y más tarde los jóvenes en el bachillerato (Weiss, 2005), estas se refieren a las relaciones que los estudiantes desarrollan en un contexto de socialidad (la escuela) que les facilita encontrarse con los otros y se trabajan bajo significados de apoyo, cariño y confianza (Hernández, 2011).

En estas relaciones se expande el conocimiento sobre los demás y se experimenta con los vínculos de afecto, con lo que los estudiantes pueden explorar a sus compañeros y reflexionar sobre los afectos que desarrollan hacia los demás (Hernández, 2001: 1)

Es tan frecuente este tema en las narrativas que no pude dejarlo como parte de una subcategoría, sino como una propia. Los estudiantes no podían hablar de otra cosa que no fuera algo relacionado a las amistades, lo cual me hizo ver que los estudiantes entienden primeramente la vida escolar como un espacio donde se tienen amistades.

Más que un espacio formativo, es un espacio para compartir con quienes consideran sus amigos. A continuación la forma en que clasifiqué el tema de las amistades:

1. Amistades en la escuela.

Esta subcategoría ha resultado ser un tema prioritario en las narrativas de los estudiantes. En todos los casos, exceptuando uno, hablan de las amistades como el eje de la vida escolar. De las amistades se desprenden siguientes maneras de relacionarse afectivamente con los demás:

1.1. Amistades dentro de la escuela.

Todos los estudiantes mencionaron que para la llegada a un nuevo nivel escolar, los nervios estaban presentes porque existía la incertidumbre de no poder hacer amigos. Hubo dos casos en este concepto: el de quienes pudieron hacer amigos y el de quienes no pudieron hacer amigos por diversas causas.

Los primeros comienzan los relatos sobre los diferentes niveles académicos mencionando que era necesario hacer amigos. No mencionan nada respecto a los contenidos académicos, a sus aspiraciones futuras, a los conocimientos que adquirirán, no. El tema siempre es hacer amigos. Incluso hubo quienes, como Sofía, afirmaron sentirse felices porque tenían muchos amigos.

Parece ser que la vida en la escuela llega a ser aceptable cuando se tienen amigos. Como ya antes mencioné a David, que en cataloga a la secundaria como su mejor etapa escolar porque fue en este nivel donde logró hacer amistades.

Los amigos se vuelven aliados, familia no directa, personas que se estiman y con quienes se puede vivir en la escuela. Son demasiado importantes. Según las narrativas de los jóvenes, tener un amigo es suficiente para sentirse bien en la escuela. Tener amigos es motivo para ir a la escuela incluso.

Y en el caso de quienes no pudieron hacer amigos, como Alexis, David, Ada y Brayan, la escuela no era un lugar agradable, en cualquier nivel. Estar solos todo el día escolar era sinónimo de tristeza e inseguridad. Alexis no tenía amigos porque su problema de dislexia le hizo ganarse las burlas de sus compañeros, por esto tenía mucha inseguridad de acercarse a ellos y hacer amistades.

No fue sino hasta sexto de primaria que llegó un chico nuevo a su grupo y con quien logró hacer amistad, por lo que Alexis se sintió feliz en la escuela.

Alexis: Sí, nada más dos amistades, amigos muchos, pero así bien, bien... un amigo que se llamaba César que ya ahorita no sé nada de él, cuando él salió de la primaria mi amigo, él entró en quinto y me echó la mano mucho “no mira que vente te ayudo” y como le gustaba el fútbol y a mí también me gustaba y iba a mi casa y “no, mira esta es la tarea” y me ayudaba y yo a veces que decía la maestra “hagan poquito resumen” y yo hacía mucho él me decía “no, mira, hay que dividirlo así y así y así” y me ayudó, a veces que trabajo “no es que mira, a ver pues haces esto, esto, esto” me explicaba bien “hazle así, ten, te paso la calculadora” y así me ayudó, él me ayudó mucho, en la primaria fue César, perdí la conexión, a veces tuve muchos amigos pero amigos que a veces...

En el caso de Ada, ella se mudó varias veces de casa durante su paso por la escuela y esto hacía que ella llegara a una nueva escuela cada año sintiéndose nerviosa e insegura porque, primero, tenía que volver a iniciar el proceso de hacer amistades (presentarse, acercarse a los demás, conocerlos, identificarlos, sentirse segura y confiada con ellos) y segundo, porque no sabía si la iban a aceptar, lo cual generaba en ella cierto estrés.

Afirma que tuvo que cambiar su forma de ser para sentirse aceptada en algunas escuelas. Fue hasta bachillerato donde Ada encontró una verdadera amistad y se refiere a este nivel como el “mejor de mi vida” únicamente porque encontró una amistad.

Ada: Pues... para mí ha sido una de las mejores experiencias porque ahí conocí a una, ps de mis mejores amigas ¿verdad?

Brayan es un caso similar al de Ada. Él asegura que es muy tímido y que por esto le era difícil desenvolverse con los demás. En dos escuelas no logró hacer amistades y fue necesario cambiarlo hasta que se sintiera a gusto. Es decir que tener amistades en la escuela también era para él símbolo de comodidad y fue hasta su tercera escuela primaria cuando logró tener amistades y sentirse adaptado.

Es decir, que las amistades facilitan también la adaptación escolar. El caso de David es semejante. También narró que era demasiado tímido, por lo que no le era fácil acercarse a los demás, sin embargo, él no logró tener amistades en ningún nivel

tesis tesis tesis tesis tesis

escolar y cuando los tuvo, fue por muy corto tiempo: al llegar a secundaria decidió que cambiaría su estatus de solitario, y logró tener amistades, pero al ser reorganizados todos los grupos, terminó estando separado de sus amigos.

David, en lugar de conservar la amistad, se enfadó tanto con la reorganización que no volvió a hablar con nadie más, dice que le había costado mucho lograr hacer amigos como para que se le escaparan así de fácil, sin embargo, aunque ya no volvió a tener amistades, haberlas tenido por un tiempo fue suficiente para que David catalogara a la secundaria como su mejor etapa escolar. Nuevamente me atrae el hecho de que no hablan los jóvenes prioritariamente de las materias, del valor formativo de experiencias de aprendizaje, sino de amistades. Es este tema, como hemos visto en las trayectorias, el eje de la vida escolar.

Sin embargo, es interesante ver cómo las amistades son relevantes hasta que se llega la hora de entrar a un nuevo nivel escolar. Cuando pregunté por las amistades que conservaron entre un nivel escolar y otro, muy pocos fueron los que afirmaron conservar al menos una de las amistades que habían hecho en primaria, y para hacer esto aún más interesante, resulta que quienes aprecian más las amistades de antaño, son precisamente los chicos que tuvieron dificultades para hacer amigos en toda su trayectoria escolar. Brayan y Alexis son quienes aprecian aún a sus amistades de primaria y detallan más esa amistad explicando que son amistades que valoran porque se empeñaron siempre en apoyarlos en situaciones complicadas de su vida escolar. Ambos conservan una amistad que en su momento llegó y que los apoyaron y ayudaron a sentirse mejor en la escuela.

Para el resto de los entrevistados, que sí lograron hacer amistades, estas son realmente importantes para llevar una vida escolar agradable. Cuando pregunté por cómo había sido la vida escolar, sin duda, mencionaban que había sido agradable porque habían tenido amigos.

Una vez más los contenidos didácticos o algo relacionado con su formación no se mencionó. Es tan importante tener amistades en la escuela que estas desencadenan otros aspectos de la vida escolar, sobre todo en secundaria, cuando la rebeldía se vuelve más marcada.

Si un amigo suelta la idea de saltarse clase, es suficiente para que los demás lo tomen en serio y se lleve a cabo el plan. Si un amigo no va a clases, el ambiente cambia y es suficiente para que los alumnos no actúen como de costumbre e incluso suelen no relacionarse con nadie más porque los otros no son sus amigos, un día sin amigos es un mal día en la escuela.

El tema de las amistades involucra otros aspectos, por lo que terminaré el tema aquí y en los siguientes momentos donde tenga relevancia hablaré de ello. Por el momento seguiré con el siguiente concepto:

1.2. Amistades fuera de la escuela.

Brayan y Nidia son quienes tuvieron amistades fuera de la escuela, que resultaron más relevantes que las hechas en las aulas y estas se dieron justamente porque las amistades en la escuela no resultaban. Brayan afirma que él era tímido, por lo que se le complicaba hacer amistades.

La vida y sus padres lo llevaron a un grupo de fútbol americano extracurricular, lugar donde se sintió apoyado por sus compañeros y que incluso le enseñaron a trabajar y convivir en equipo.

Nidia tuvo una especie de revelación al llegar por indicación de sus padres a un retiro espiritual y ahí fue el único lugar donde se sentía bien, en clases no se relacionaba con los demás porque decía que no se sentía con la libertad de desenvolverse, por lo que esperaba siempre a convivir con sus compañeros del retiro.

El resto de los entrevistados no mencionan amistades fuera de la escuela, tal vez las tengan, pero en lo que se refiere a la escuela, estas son las que hay que considerar.

1.3. Amistades con autoridades escolares.

En las escuelas, como espacio de vida juvenil suceden otros fenómenos relacionados con las amistades. Están no sólo los amigos entre pares, sino también las amistades con las autoridades escolares, como lo son profesores, prefectos y directivos.

Los estudiantes se refieren este tipo de amistad de dos maneras, una de conveniencia y la otra de aprecio. En la primera se refiere a la intención de obtener beneficios de los profesores, como ayuda en una calificación o algún motivo para olvidar los castigos e incluso para saltarse una que otra regla.

Al respecto, Armando dice que un prefecto no le llamaba la atención por sus cortes de cabello, que no eran lo que el reglamento de la secundaria establecía, únicamente porque se “llevaba bien con él”. Y el mismo Armando afirma que buscaba la amistad con los profesores para que le pusieran una mejor calificación a la que le correspondía. Luis Ángel dice algo al respecto, no fue su caso, pero sí el de sus hermanos y de varios de sus compañeros, que sabía que los profesores les ponían una calificación alta porque tenían amistad con ellos.

Luis Ángel: No, no bajó mucho, bajé más mi rendimiento porque ya eran muchas cosas que yo ya sabía o que si no ya había estudiado, entonces yo nunca soy de los alumnos que están con los profesores tratándose de llevar bien, tratando de entablar una relación de amistad o “ay, profe, en qué le ayudo” o “quiero participar en su equipo para puntos”, yo nunca soy de esos alumnos, eh... tengo dos hermanos, uno de ellos sí fue así, salió con 9.6 y él si fue muy apegado a sus profesores, en cambio a mi por ese lado no me preocupó mucho apegarme a ellos, dije “bueno, el conocimiento, al último lo que me pongan en calificación es lo que sé, no por lo que me llevo de relación con ellos, me van a poner lo que es y lo que es voy a tener, no quiero tener ni más por menos ni más porque le latió a aquél, quiero tener lo que es”. Entonces pues no, no bajó tanto mi rendimiento pero sí bajo un poco a lo mejor lo que era de la secundaria, que yo tenía pensado que le iba a seguir echando más ganas ¿verdad? Que de la secundaria iba a subir más promedio en la prepa y así, pero pues también en cierto... es muy diferente porque se complican un poco más los estudios, hay más distracciones, pero al igual de formas, uno lo sabe controlar...

Y los casos donde las amistades tanto con profesores como con directivos llegaron más allá los encontramos con Ada, quien asegura que una prefecta le organizó una fiesta sorpresa en secundaria y con David, quien al no tener amigos se acercaba a sus profesoras, quienes le aconsejaban sobre su situación escolar y platicaban con él cuando era hora del receso.

1.4. Enemistades en la escuela.

Sin embargo, estas no son las únicas maneras en que los chicos se relacionan con los demás, en lo que se refiere a amistades, encontramos que también existen las enemistades.

Es decir que, si bien hacen uso de su tiempo escolar para relacionarse con los pares, también se dan situaciones para identificar a las personas con quienes no desean relacionarse. La investigación de Guerra y Guerrero (2012) junto con otras que indagan la vida escolar de los jóvenes, como Weiss (2012) no han mencionado esto hasta ahora, se han enfocado en la relaciones afectivas (Hernández, 2011) únicamente.

Creo que este tema debe considerarse igual que los demás, puesto que también es una situación que se da en la aulas y como proceso de subjetivación que se puede investigar, resulta interesante conocer más sobre el por qué los jóvenes evitan a ciertas personas. Respecto a estos hallazgos, las narrativas de los entrevistados dicen lo siguiente:

El primero en hablar sobre personas a las que evitaba fue David. Recordemos que él tuvo dificultades para hacer amistades, por lo que pasó toda su trayectoria escolar aislado por decisión propia, pero lo que nos dice sobre las razones del por qué evitaba a ciertos compañeros resulta interesante, pues da indicios sobre un tema que está más adelante y que habla sobre la violencia.

Me explico: David dice que veía cómo ciertos compañeros eran agresivos con los demás, desde su preescolar recuerda identificar a unos compañeros que empujaban a otros y él dice al respecto que, a pesar de que nunca le tocó ser empujado, no le interesaba estar cerca de esos compañeros agresivos.

Después, al pasar a primaria, pasó lo mismo. David identificó a un chico que solía ser agresivo con el resto de sus compañeros y sobre esto David dice tajantemente que no le interesaba acercarse a esta persona ni a ninguna otra que tuviera un comportamiento igual.

Para secundaria y bachillerato David comenta que no le interesaba en lo absoluto acercarse a los y las compañeras que solían ser un problema para los profesores porque no permitían que la clase se diera tranquilamente. Se refiere a personas que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

no ponían atención, que platicaban en clase, que no obedecían las indicaciones y en pocas palabras, que no tuvieran orden.

David muestra que un tipo de enemistad se da cuando los compañeros son agresivos. Junto a esta idea está Adrián, quien comenta que luego de haber sido víctima de un juego, decidió no compartir nada con el chico que le escondió la mochila. Vemos que es un acto simple, pero el hecho de que jugaran con él y le hicieran creer que su mochila estaba perdida, fue suficiente para que Adrián no quisiera relacionarse más con aquel bromista.

Otros casos que identifican a las personas con quienes no establecerían una amistad son los de Brayan, junto con Carolina y Sofía. Los tres comentan que en algún momento de su trayectoria se toparon con una persona que se rio de ellos cuando les pasó un accidente, cuando fueron delatados ante una autoridad escolar por hacer algo indebido, o simplemente por vestir diferente. En los tres casos, las enemistades se refieren a las personas que les hicieron pasar un momento incómodo. Brayan fue delatado por un chico que vio cómo el grupo de amigos de Brayan escondía una botella de vino en clases. El delato derivó en una suspensión de tres días para Brayan y desde entonces, este decidió que aquel delator no estaría dentro de su grupo de amigos.

Sofía, por su parte, sufrió un accidente jugando con sus compañeros al fútbol y una chica se rio de ella al verla accidentada y este motivo fue suficiente para que Sofía no se acercara a esta persona, pues le hizo sentir muy mal que le pareciera gracioso un momento doloroso para ella.

Y por último está Carolina, quien dice haber sido incluso violentada físicamente por una chica porque su forma de vestir era “ñoña”. Mientras caminaba en dirección a su casa, saliendo de la secundaria, una chica la tomó de su mochila y la hizo caer al suelo para entonces propinarle varios golpes a los que Carolina respondió como pudo. Gracias a la intervención de unos amigos de Carolina, pudieron rescatarla de la agresora, pero evidentemente esto fue razón suficiente para que Carolina identificara claramente a quien no quería cerca de ella.

Estos tres casos se refieren pues a quienes con una acción, ya fuera simple como una burla o un delato, o mayor, como un ataque físico, generaron en los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

estudiantes momentos de incomodidad que afectaban a su persona a un nivel no sólo académico (Brayan fue suspendido, Sofía atendida en la escuela antes de darle atención médica como tal y Carolina fue intercedida al salir de clases por una compañera de la secundaria), sino también personal y emocional (Brayan sintió coraje, Sofía pena y tristeza y Carolina sorpresa y miedo). Entonces, las personas que provocan un desagrado se merecen ser borradas de los lazos de afecto que los jóvenes hayan desarrollado en la escuela. Sin embargo en las narraciones hay otro hecho que causa enemistad: la hipocresía.

David narró que sus compañeros tenían comportamiento hipócrita cuando querían convencer a los profesores de no dar clase. Pero otra manera de identificar a las personas con las que algunos entrevistados no querían compartir es era cuando decían chismes o hablaban a espaldas de los estudiantes.

Para ejemplificar esto están los casos de Ada, el de Cassandra y el de Laura. Las tres tuvieron en un momento amistades que por azares del destino, eran delatadas de haber dicho algo que no era verdad sobre las jóvenes. Ada por su parte, comenta que le dolió mucho descubrir que la persona a la que consideraba su amiga estaba diciendo cosas sobre ella a sus espaldas y con esto no hubo motivo mayor para terminar la amistad y alejarse de la persona.

Cassandra y Laura comparten el mismo caso y curiosamente, en la misma escuela. Ambas ingresaron a un bachillerato que recién abría sus puertas, sin embargo no terminaron el nivel en dicha institución porque “el ambiente era tenso”. Se refieren a que los compañeros no eran sinceros con los demás y solían hablar a espaldas de ellos.

Laura y Cassandra sabían que varios chicos y chicas decían ciertas cosas sobre ellas y más que enfrentarlos o exigir la intervención de alguna autoridad para aclarar el conflicto, ambas decidieron salirse de ese bachillerato.

Es interesante este apartado porque vemos que las amistades, en efecto son muy importantes para la vida escolar. Los estudiantes crecen, se desarrollan, se construyen a sí mismo con ayuda de estas relaciones afectivas pero también se construyen identificando a las personas que no son gratas para ellos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para el caso de las relaciones de afecto en la escuela, sonaría lógico pensar que aquellas personas que provocan malestar son indeseadas, pero mi intuición me dice que indagar aún más en este tema puede reflejar datos complejos en un sentido emocional.

Por otra parte las personas que identificaron más fácilmente en las narrativas a las personas con las que no desearon establecer amistad fueron las mujeres. ¿Puede tal vez existir una relación entre el género y el tipo de emociones que se dan en la escuela? Sería un tema más que interesante de investigación. Por el momento yo puedo concluir ciertas cosas al respecto, sin embargo pasaré antes al siguiente concepto.

1.5. Enemistades con autoridades en la escuela.

No hay mucha diferencia de las enemistades con autoridades y las enemistades con los pares. En este concepto, las autoridades como profesores, prefectos y directivos hicieron algo que hizo que los estudiantes no sintieran confianza en ellos, por un lado, y por el otro, se refiere a cuando las autoridades fueron injustas y cuando fueron insultantes.

Para la primera situación, hablamos de profesores que incomodaban a los alumnos por su forma de dar clases, por lo que los estudiantes no tenían confianza para preguntar por dudas o siquiera para hablar durante la clase por cualquier motivo.

Hablamos de un ambiente en el que los profesores eran tajantes en cuanto que no daban permiso ni para ir al baño, o que los regañaban sin que el momento lo requiriera. David, una vez más ejemplifica esto al mencionar que una de sus profesoras se desesperaba mucho con sus estudiantes, por lo que solía gritarles varias veces al día. David dice que incluso le daba miedo ir a la escuela porque sabía que se toparía con esta maestra.

Carolina también ejemplifica esto al mencionar que una de sus profesoras sentaba a los alumnos por calificación. Cosa que estresaba demasiado a la joven hasta el grado de no tener confianza de preguntar por nada, ya que no quería ser

considerada una burra. Su miedo derivó en que Carolina pasara de fila en fila hasta llegar a la calificación de 6.

La siguiente manera en que las enemistades con las autoridades se reflejan es cuando estas son injustas o insultantes. Es decir que la “guerra” se declara entre los profesores y alumnos cuando los primeros ofenden al estudiante.

Para ejemplificarlo, está el caso de Sofía. Ella dice que comenzó a tener problemas con una maestra cuando está la acusó de ser tan inquieta como un chango. Sofía respondió levantándose de su banca y haciendo ademanes justamente como de chango. A partir de entonces, Sofía no se sintió bien con esa maestra.

Un ejemplo más es el de Ada, quien muchas veces recibía palabras ofensivas de la directora de la segunda secundaria en la que estuvo. Tal parece que su conducta era reprobable para la directora y esta respondía insultando a Ada y sugiriéndole que regresara a su antigua secundaria.

Podemos ver entonces que un proceso de subjetivación también tiene que ver con las enemistades, finalmente son experiencias que se viven en la escuela y que vale la pena indagar a profundidad.

En estas narrativas identifico las tres maneras en las que los estudiantes perciben a quienes no estiman: a las personas agresivas, a quienes los insultan o a quienes son hipócritas. Es parte de un ambiente y al respecto hablaré más adelante.

Sin embargo, considero apropiado mencionar ahora que, como categoría emergente, la violencia es también un eje central en la vida escolar. Así como las amistades definen qué tipo de vida tendrán en la escuela, si se sentirán bien en las aulas y con sus compañeros, la violencia define incluso la estadía de los estudiantes en una institución. Por el momento pasaré al siguiente concepto.

2. Noviazgo en la escuela

En este concepto hay dos vertientes, el noviazgo dentro de la escuela y el noviazgo fuera de la escuela. Como he mencionado más arriba, las relaciones de afecto en la escuela son parte de las experiencias de subjetivación de los estudiantes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En ellas trabajan con su desarrollo personal construyendo sus identidades (Hernández, 2011) y las relaciones de noviazgo son parte también de este proceso, ya que el enamoramiento es también un trabajo de exploración individual en el que se define la identidad.

En las narrativas de los y las jóvenes entrevistados, fueron pocos los que admitieron estar en una relación amorosa, pero aquellos que hablaron al respecto dijeron lo siguiente.

Primero, quienes tuvieron una relación de noviazgo dentro de la escuela afirmaron que no estaban buscando dicha relación, sino que se dio. Las mujeres tanto como los hombres explicaron que la amistad se transformó en enamoramiento, por lo que la persona con la que compartían la emoción fue alguien que ya conocían.

Debe haber Hubo un contacto previo entre los interesados antes de aceptar el noviazgo. Los entrevistados y entrevistadas no dieron detalles sobre cómo vivieron el noviazgo en la escuela, pero se refirieron a estas relaciones como “algo tranquilo” y “bonito”.

Aclaro aquí que fueron las mujeres quienes afirmaron lo anterior, pues en el caso de los hombres, ninguno estaba en ese momento en una relación de noviazgo con alguien de la preparatoria. Muy al contrario, Armando llegó a decir al respecto: “¿para qué quiero una novia aquí en la escuela?”, como si fuera algo poco productivo o como si le impidiera hacer algo. Tal vez por esto, los hombres hablaron más bien de haber tenido relaciones de noviazgo con personas que no están en la misma escuela que ellos.

Para el resto de los compañeros, que no tenían relaciones de noviazgo, dijeron que no era un asunto que les interesara resolver, es decir que no era un objetivo para ellos tener una relación de noviazgo en la escuela. Quienes la tenían tampoco la planearon, y quienes no la tenían no la buscaban.

Tal vez resulta más productivo para los estudiantes no tener relaciones de noviazgo con personas de la misma escuela, o tal vez es simplemente el caso del CCH en Aguascalientes, pues otros cuantos entrevistados hablaron de haber tenido relaciones de amistad con personas que no eran sus compañeros de clase. Para estos ejemplos están Ada, Nidia, Vladimir, Adrián, Armando.

Pero debo mencionar que no veo como coincidencia que estos alumnos dijeran haber tenido relaciones de amistad fuera de la escuela ya que-Ada tuvo conflictos para hacer amistades en la escuela, así como Nidia pasó por un ultimátum de sus padres entrando a un retiro espiritual, el cual le hizo cambiar de amistades en la escuela; mientras que Armando tomó la decisión de hacerse amigo de quienes agredían a los compañeros como medio de protección, Vladimir y Adrian no tenían problemas para tener amistades, pero tuvieron que cambiar de escuela varias veces, por lo que tenían que iniciar el proceso de hacer amigos más de una vez al año.

Con lo anterior quiero decir que quienes afirman haber tenido una relación de noviazgo fuera de la escuela son los estudiantes que dijeron haber tenido dificultad para hacer amistades dentro de la escuela.

Era un reflejo de lo que habían vivido entre las aulas y con sus compañeros. Me resulta lógico pensar que si no se sienten del todo libres o estables en la escuela, no van a buscar una relación de noviazgo en ella.

3. Habilidades para relacionarse con los pares.

Dentro de la categoría de las amistades en la escuela encuentro una última subcategoría que es justo esta: las habilidades para relacionarse con los pares.

3.1. Adaptación a la escuela.

Ya anteriormente he mencionado mucho la palabra “adaptación” y tal como se puede leer en las páginas anteriores, lograr hacer amistades es lograr adentrarse al contexto escolar.

En varias ocasiones, los estudiantes mencionaron esto: “no me adapté” refiriéndose a que no encontraron amigos con quienes pasar las horas en la escuela. Para recordar, están Brayan, David, Ada, Cassandra, Laura, Adrián, Alexis, todos estos estudiantes mencionaron al menos una vez en su narrativa la idea de que, por no tener amistades, no podían ser parte del ambiente escolar. Esto explica el siguiente concepto:

3.2. Rechazo a la escuela.

Cuando los jóvenes arriba mencionados afirmaban no sentirse adaptados explicaban que la escuela, en cualquier nivel, no era agradable. En algunos casos, como el de Brayan y Cassandra, fue necesario cambiar de institución para lograr que esa adaptación (consumación de amistades) se lograra y por tanto, la vida escolar se llevara de forma más amena, pues en los casos en los que no se tenía oportunidad de volver a empesar, como el caso de Brayan y Alexis, la vida escolar se llevaba con muchos momentos desagradables.

Hasta este punto me es posible notar que las amistades son un lazo muy fuerte entre los estudiantes de bachillerato. El afecto que pueden llegar a sentir hacia los demás es un factor que le permite a los estudiantes tener una vida escolar estable. Y para mencionarlo aquí como una conclusión a las categorías que muestro, puedo decir que los estudiantes necesitan de ese afecto, ya sea por tener amigos o por sentir que los profesores y los directivos son empáticos con ellos. Es decir, los estudiantes buscan afecto, entre sus pares o con los profesores y directivos. Puedo mencionar como ejemplo de esto a David, quien al no tener amigos, se sentía muy agradecido con las profesoras que intentaban integrarlo a la clase (de preescolar o de secundaria) y recordar en el mismo caso que David menciona tener aprecio por estas maestras.

Un ejemplo de lo contrario es Carolina, cuando tuvo el incidente en primaria con la maestra que la acuso de llamar a la radio local para decir que la maestra le había quitado la ilusión del niño dios. Carolina dijo tal cual: “la odio”. Claro, mencionó más motivos por los cuales la maestra no era de su agrado, pero con este ejemplo quiero mostrar que los estudiantes buscan el afecto de sus autoridades también, no sólo de sus compañeros. Todo esto me habla de una situación que no logré ver hasta ahora.

Para explicarme, debo decir lo siguiente: Esta investigación tiene su motivo en aquella primera experiencia que tuve como docente y muchas de las intenciones que tiene están basadas en lo mismo. Por ejemplo, en la entrevista (cuyo formato está como anexo de la investigación y se puede consultar en páginas siguientes) se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

puede ver que muchas veces pregunto por situaciones que llamo “meramente académicas”.

Con estas me refiero a horas clase, materias, calificaciones, profesores y muchas veces pregunté más de una vez sobre esto, pues cuando las narrativas estaban comentando algo y yo no encontraba un tema de los anteriores, interrumpía y preguntaba al respecto. Para mi sorpresa, solo recibía respuestas breves, pues inmediatamente, los estudiantes retomaban el hilo de lo que me estaban diciendo anteriormente.

Esto en unos casos, pues en otros no obtenía respuesta alguna, o bien, evadían el tema respondiendo cosas simples y una vez más, retomaban su historia. Fue complicado aceptar esto, pues era lo que yo, como docente, quería saber y escudriñar. Sin embargo, y como ya mencioné antes, tuve que aprender a escuchar. Tenía pensado crear una tercera categoría, una que hablara precisamente de una cultura escolar, refiriéndome a ella con los temas “meramente académicos” y mi intención era describir cómo los alumnos perciben sus clases, sus profesores, exámenes, recursamientos o los temas que, insisto, a los docentes nos involucran y siempre estamos al pendiente de ellos.

Investigué incluso sobre lo que es la cultura escolar e indagué en lo que varios autores consideran que es “el centro de la vida de la organización educativa” (MCE, 2015) y lo comprendí como eso: el centro de la vida educativa. Y no está por demás que tomé ese camino y esperaba seguir por él, hasta que los estudiantes a los que entrevisté me llevaron por callejones sin salida y me hicieron tomar salidas que cuya existencia ignoraba totalmente.

Supongo que así es la vida del investigador: seguir el camino que la información te da junto con el acervo de información que uno tiene y olvidar los intereses propios para darle paso a la voz de quienes están involucrados en el fenómeno investigado. Y eso fue lo que hice, no tenía forma de darle valor a mis suposiciones, los estudiantes no me hablaron de ello simplemente.

Fue así como, durante mi proceso de análisis, me di cuenta de que no podía contar con una categoría más, sin embargo, al reflexionar sobre esto, vi que estaba

un tanto equivocada. No era que no pudiera crear una categoría más, es que esta categoría es parte de la segunda categoría: relaciones de afecto en la escuela.

Es decir, yo quería que hablaran sobre sus calificaciones y cuando cuestionaba al respecto, recibía respuestas como las de Nidia: “nunca fui de dieces pero tampoco reprobaba”, y exactamente la misma respuesta dio David: “nunca he sido de dieces”, y la misma respuesta dio Adrián: “no soy de dieces”... e inmediatamente después de esta respuesta, continuaban su historia sobre su vida escolar, en el caso de Nidia, habló sobre el retiro, David de su infortunio para hacer amistades y Adrián de la situación familiar que le obligó a cambiar no sólo de escuela sino de ciudad más de una vez.

Después, venía mi pregunta sobre materias: cuáles son importantes para el desarrollo académico y cuáles no, y para mi sorpresa la respuesta tenía que ver con el aprecio que sentían por el profesor que impartía la materia. Es decir que si el profesor era “buena onda” como Alejandra, Cassandra, Laura, David, Alexis y otros más mencionaron, la clase se disfrutaba. Pero si el profesor era aburrido o altanero o grosero, los estudiantes pensaban únicamente en el momento en el que la clase terminara, o al menos eso dijo David, Nidia, Carolina, Luis...

Poco a poco comencé a detectar que las “cuestiones meramente académicas” fueron una ilusión mía, pues para los estudiantes no existe más que el sentimiento de bienestar: ya sea con amigos o con las autoridades escolares. Recuerdo incluso a Luis, quien durante la entrevista me señaló a un profesor para decirme que perjudicaba a los alumnos cuando les regalaba calificación, y me señaló además que dicho profesor había confesado alguna vez que se dedicaba a la docencia gracias a su padre, no a que él quisiera. Con este ejemplo, Luis me decía que si un profesor no quiere ser profesor, no debería serlo.

Muchos otros hablaban de las amistades que lograban hacer con los profesores: David, por ejemplo o un estudiante aún más directo, como Armando, quien dijo tal cual en la entrevista que buscaba ser amigo de maestros y prefectos para conseguir ciertos beneficios, como el descrito páginas arriba, cuando no quería cortarse el cabello y el prefecto lo dejaba pasar con el cabello largo a la secundaria.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Mientras que yo buscaba una postura crítica de los estudiantes ante su formación académica, no encontré más que la idea de que si ellos, como estudiantes se sienten a gusto en una clase, con un profesor o con una autoridad, tienen toda la disposición de pasar el rato en el aula, pero si no es así, las clases se hacen muy pesadas y se pierde el interés en ellas, a niveles impresionantes, debo decir, pues vuelvo a mostrar el caso de David, quien decidió olvidar su idea de estudiar biología gracias a que su profesor de biología en secundaria era muy “aburrido”.

Veo pues que los estudiantes tienen en verdad como centro de su vida escolar a su bienestar: qué tanto se sienten bien y qué tanto no se sienten bien y de esto derivará todo lo demás: amigos, materias, decisiones, profesores, calificaciones. Y me parece totalmente relevante, pues una vez más, como docente sólo tenía en mente la idea de que tenían que recibir la información que yo les daba sin imaginar que tal vez podrían estar aburridos en la clase y que por esto no ponían atención. No se trataba de indisciplina sino de aburrimiento... Ahora que lo veo así me pregunto cuántos alumnos me engañaron, pues mientras que yo creía tenerlos atentos, ellos podrían estar en otro mundo.

Claro que me sorprende y más porque muchos estudiante hablaron sobre un ambiente agradable. Recordaran que para el estudio de caso trabajé con grupos, por lo que los estudiantes entrevistados eran compañeros. El grupo más numeroso habló al final de la entrevista de que eran un grupo unido y que eso hacía que la escuela fuera más agradable, pues todos se apoyaban, se cuidaban y claro, se pasaban tareas.

David fue el único que mencionó no relacionarse con ellos y el resto de sus compañeros dijeron que él era el único que se apartaba. Con esto me queda claro que los estudiantes a quienes entrevisté buscan afecto, bienestar en las aulas. Al hablar de que eran un grupo unido se expresaban, a mi parecer, hasta con gratitud. Recordemos el caso de Cassandra, quien se cambió de bachillerato porque estaba en uno donde el ambiente era “muy pesado” y al llegar al CCH, se sintió mucho mejor porque el grupo era diferente: era unido.

Lo mismo con Laura, quien aceptó no sentirse apenada al preguntarle dudas a los profesores, pues confía en que su grupo no la tachará de tonta, e incluso

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

bromeó al respecto y me dijo que si alguien la tachaba de tonta al preguntar algo al profesor, ella tenía toda la confianza de decirle que guardara silencio para que ella pudiera escuchar la retroalimentación del profesor.

Sin duda el afecto ha sido mi mayor sorpresa y para esto, debo confesar que resulta aún más interesante la relación que hay entre las categorías que muestro, pues como dije: son las dos anteriores: familia y escuela y relaciones de afecto en la escuela, donde, como he descrito ya, se involucran temas de cultura escolar que yo menciono como cuestiones académicas. Pero están las categorías emergentes: violencia y género.

Si uno de los grupos a quienes entrevisté habla de que son un grupo unido y a pesar de ello muchos relatos anuncian alguna situación de violencia ¿qué tipo de violencia se da en las escuelas, cómo y qué la justifica? Estas preguntas me surgen, lamentablemente no las puedo responder del todo, al igual que muchas dudas que me quedan sobre cuestiones de género. Pero más que hablar sobre las dudas que me generan, paso a hablar directamente de las siguientes categorías para evitar confusiones y desviaciones:

Las siguientes categorías son emergentes. No están desarrolladas en su totalidad porque no estaban especificadas en los objetivos de la investigación. Sin embargo, al ser mencionadas en distintos momentos durante las entrevistas, me permitió considerarlas como relevantes, sin embargo, si me hubiese dedicado a explicarlas, la investigación habría sido otra.

Opté por identificar únicamente en qué casos se mencionaban y cómo se explicaban por los mismos estudiantes entrevistados. Insisto, podrían desarrollarme de manera más extensa, pero al menos, en lo que respecta a lo que los estudiantes dijeron en sus narrativas, yo identifiqué los siguientes conceptos:

3.3. Primera categoría emergente: Violencia en la escuela.

1. Violencia entre los pares.

En varias oportunidades anteriores pude dar ejemplo sobre algunos eventos violentos en la vida escolar de los alumnos. Es un tema que no estaba entre mis objetivos, pero fue señalado varias veces durante las entrevistas, por lo que no pude ignorarlas y concentrarme en lo que sí estaba señalado.

Considero que esta es una de las enseñanzas que me ha dejado esta labor: saber escuchar.

Sin embargo, admito que lo que pueda explicar sobre la violencia se queda en un nivel muy vago. Pero es interesante identificar qué tipo de violencia se da dentro de las instituciones educativas, pues así como las relaciones de afecto resultan de suma importancia, la violencia entre los pares también es parte de su ambiente escolar.

E incluso tienen sus propias reglas: entre quiénes se pueden violentar, cómo se agreden entre mujeres, entre hombres, cuándo se justifica agredir al otro sexo. La violencia pues, es un fenómeno que existe dentro de las aulas, y el cómo se ejerce o se vive es parte ya de diversas investigaciones, lo cual resulta positivo para investigaciones como esta, pues vienen a romper con más esquemas y a mostrar cómo los alumnos se enfrentan a estas situaciones.

Recordemos por ejemplo a Armando, quien se protegía de los agresores siendo parte de su grupo de amigos, o Luis Ángel, que a pesar de ser considerado un alumno bueno por sus profesores, varias veces y en distintos niveles educativos tuvo enfrentamientos a golpes con otros compañeros. ¿Qué ha pasado para que estas situaciones se entiendan como algo normal? Al menos entre hombres, pues en el caso de las mujeres, hubo tres (Cassandra, Alexia y Ada) que dijeron haber cambiado de institución por que no soportaron el ambiente agresivo de sus escuelas

2. Violencia entre alumnos y autoridades escolares.

2.1. Violencia entre alumnos y profesores.

2.2 Violencia entre alumnos y directivos.

En ambos casos, se refiere en parte a la sub categoría anterior: ¿qué ha pasado para que se den situaciones violentas entre alumnos y autoridades escolares? Recordemos por ejemplo a Ada, quien dice que existe una guerra entre alumnos y profesores, o por ejemplo a David, quién dice que, sobre todo en secundaria, si un profesor no impone su autoridad, está condenado a no poder llevar su clase de manera tranquila y provechosa.

Los estudiantes como Ada, quien tuvo un enfrentamiento directo con la directora de la segunda secundaria a la que había asistido, perdieron noción de respeto o al contrario, los profesores han perdido parte de su figura de autoridad escolar. Lo mismo con los directivos, ¿qué lleva a que los prefectos o directores identifiquen a un alumno y le pidan de manera violenta que se dé de baja? Tomo aquí el ejemplo de Ada una vez más, cuando la misma directora de la Secundaria le pedía a gritos que “se fuera por donde había llegado”.

Sin duda el tema de la violencia es una categoría que ha captado mi atención, no del todo en un buen sentido, al contrario, me ha sorprendido el nivel de “peligro” al que se enfrentan los estudiantes día con día en los espacios donde, por idea general, se piensa que deben ir a aprender, a desarrollarse como seres humanos (según los mismos objetivos de las instituciones de educación media superior).

Como docente, nunca lo había notado. No pasaba más que llamar la atención a quienes estaban irrumpiendo el orden en el salón, pero después de haber escuchado a 18 estudiantes hablar sobre las agresiones que se dan en el mismo salón de clases, pongo en duda mi capacidad de comprensión. Es posible que más que estar orientando a los estudiantes y estar ordenado la actitud en el aula, podía estar contribuyendo a la sensación de incomodidad de alguno de los estudiantes.

No puedo estar segura, pero al escuchar, por ejemplo a Luis Ángel, cuando decía que a pesar de ser buen estudiante tuvo que pasar por tres escuelas primarias por defenderse y por “no dejarse” de sus compañeros agresivos me cuestiono sobre la seguridad física de los estudiantes en las escuelas y lo que me intriga aún más: la seguridad emocional de los estudiantes. ¿Acaso es agradable asistir todos los días a un lugar donde puedo ser agredido de una u otra manera y más que recibir apoyo de las autoridades escolares, reciba un reporte o incluso tenga que cambiar

de escuela para sentirme más seguro e iniciar de nuevo? Esta el caso de David, el caso de Alexis... alumnos que fueron agredidos desde primaria hasta bachillerato, que no encontraron ayuda alguna y tuvieron una vida escolar difícil. Si recordamos sus relatos, ambos aprendieron solos a lidiar con su situación, Alexis decidió dejar atrás las burlas y David decidió no relacionarse con nadie.

Sin duda me intriga esta situación y claro, debe haber muchos matices que yo no he visto. Estas conclusiones vienen de las entrevistas que hice y que tenían otro objetivo en mente. Si el objetivo hubiese sido tal cual la violencia en la escuela, estoy segura de que las narraciones habrían sido totalmente diferentes y habrían reflejado situaciones que, insisto, soy incapaz de percibir con las narrativas que tengo.

Sin duda quisiera saber más al respecto, pero por el momento me centraré en lo que encontré con mis objetivos. Me queda aún hablar de una segunda categoría emergente, igual de importante que esta: las situaciones de género.

Poco a poco en las narrativas descubrí que las mujeres hablaran de la escuela de manera muy distinta a la de los hombres, tal vez sea solo mi intuición, pero creo que haberla seguido fue buena decisión, pues no me parece coincidencia que los hombres dijeran cosas similares y que las mujeres se expresaran de manera muy parecida entre ellas. Me hace falta mucha educación para hablar de género, lo admito, pero insisto en que estos descubrimientos son importantes para mí, como investigadora, para los estudiantes que entrevisté, porque pudieron hablarlo aunque haya sido en menor medida y para intereses futuros de investigaciones que toquen directamente el tema de género en la escuela.

3.4. Segunda categoría emergente: Situaciones de género en la escuela.

1. Valoración de los estudios

1.1. Perspectiva de las mujeres.

Este concepto me habla de que las mujeres y los hombres, a pesar de convivir en un mismo espacio, tienen diversas formas de hacerlo. En lo que se refiere a los aspectos académicos de la vida escolar, las mujeres hablan de sus estudios como un logro personal, el cual es motivo para enorgullecerse de su esfuerzo y de su trayectoria.

Tienen incluso una forma distinta de mencionar sus intenciones a futuro, pues como el caso de Carolina y Ada dijeron que se atrevían a trabajar si eso era necesario para tener una carrera profesional. Por otro lado, está la:

1.2. Perspectiva de los hombres

Este concepto habla exactamente de lo mismo que el anterior: de los logros personales que se refieren a un esfuerzo que genera orgullo en los estudiantes que son hombres, pero a diferencia de quienes son mujeres, los estudios profesionales se tienen en mente como un paso siguiente a dar, sin que este implique que los estudios universitarios podrían estar en riesgo.

Sí, muchos alumnos afirmaron que trabajaban y que seguirían trabajando durante sus estudios profesionales: Christopher, Alexis, Adrián y Luis dijeron esto. Pero insisto, la diferencia es muy sutil: los hombres lo dijeron como algo natural: “continuar mis estudios y trabajar”, mientras que las mujeres lo mencionaron como una condición: “trabajar si es necesario”.

La vida escolar, así como no está exenta de los eventos familiares y emocionales, tampoco lo está de los sociales y claramente existe un motivo social por el cual los alumnos asisten a la escuela, especialmente al bachillerato (Weiss, 2012).

Sin embargo, detectar las posturas de hombres y mujeres ayudarían a identificar otros fenómenos sociales, relacionados por ejemplo al embarazo en adolescentes, a la desigualdad de oportunidades laborales o profesionales que se van hilando desde estas tempranas edades, o incluso tal vez a la forma en que las mujeres ejercen una profesión y cómo la ejercen los hombres.

En estos detalles encontramos muchas expresiones sociales, que de haber tenido la oportunidad, me hubiera resultado muy gratificante dirigir esta investigación con una perspectiva de género desde el inicio.

Sin duda, esto es una rapidísima descripción sobre lo que las narrativas de las estudiantes me hicieron notar sobre la perspectiva de género. No dudo que aún hay muchísimo más por decir y me habría hecho muy feliz el poder desarrollar el tema, sin embargo, tuve que ser realista y atenerme a los tiempos de la maestría. Hacer un análisis comparativo entre las narrativas de las estudiantes y de los estudiantes hubiera generado otras conclusiones y otros descubrimientos, tal vez.

Sé que existen estudios sobre género y hay varios enfocados en la educación, por lo que estoy al pendiente de lo que las investigaciones recientes y futuras tengan que decir sobre el tema con la esperanza de poder profundizar más, al menos personalmente, en estas dos categorías, que repito, son de gran relevancia, pues se podría cuestionar sobre los motivos personales por los que tanto mujeres como hombres van a la escuela y tengo la sensación de que la respuesta a dichas cuestiones reflejaría mucho sobre la realidad que se vive en cuanto a situaciones de género en las escuelas.

Conclusiones

Cuando comencé con la investigación y como lo mencioné al inicio de la misma, yo partía de mi primera experiencia como docente. Aquella en la que mis expectativas me hacían ver a grupos con jóvenes atentos, participativos y deseosos de aprender mucha historia. Al ver que las cosas no eran así, hubo muchas situaciones que cambiaron en mi perspectiva sobre la educación.

Teniendo la oportunidad de hacer esta investigación he llegado a notar que los afectos son importantes para los jóvenes en la educación. En un inicio yo esperaba que las narrativas me explicaran muchas situaciones académicas, como datos relacionados a las calificaciones, a las materias, a la idea de un futuro profesional, y más. E incluso durante las entrevistas yo dirigía la plática a temas como estos, sin embargo los jóvenes siempre terminaban narrando lo que tenían que decir en ese momento, es decir, lo que ellos sabían sobre la escuela, no lo que yo suponía sobre ella y sobre los estudiantes.

Uno de los retos a los que me enfrenté fue justamente a eso: a dejar mis suposiciones de lado para poder escuchar lo que los estudiantes querían decir. Hay muchas cosas que hacen falta y considero que se deben de decir en algún momento, lo tomo como un compromiso a largo plazo: complementar la información con los datos que se deben indagar y que merecen estudiarse en un futuro.

Por una parte debo decir que, como docente, mi visión era muy reducida. Insisto, yo tenía un papel pre-establecido y no me dispuse a conocer a los jóvenes que estaban sentados justo delante de mí. Esta investigación me ha hecho ver que los estudiantes privilegian cosas en la academia que los docentes no consideramos en lo más mínimo. Para el caso de las entrevistas que hice, llegué a la conclusión de que la vida escolar se deja llevar mucho en los estudiantes por los afectos que se desarrollan en las aulas. Las amistades y los tratos respetuosos entre los pares

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y entre el personal docente y administrativo se deben de tomar en cuenta antes de pensar en qué tipo de participación tendrán los estudiantes en una clase. Puedo notar que esto corresponde a lo que las investigaciones realizadas por Eduardo Weiss aluden, pues claramente, los estudiantes están en una etapa fundamental para su desarrollo profesional, personal y emocional.

Los adolescentes como estudiantes son más parecidos a un caleidoscopio emotivo que otra cosa. Su mente está siempre atenta a lo que necesitan para sentirse bien en la escuela y muchas veces eso no involucra una calificación alta, tal cual lo han dicho en varias ocasiones los jóvenes a quienes entrevisté.

Puedo concluir esta investigación haciendo notar que la escuela funciona, claro que sí, como un lugar de formación, pero también es un espacio donde muchas experiencias se enfrentan entre sí de una u otra manera en busca de un bienestar, y cuando esto no se da (puedo recordar el caso de Ada y Alexis por el momento), la vida en la escuela no se lleva del todo bien y se agregan problemas académicos a la historia de las trayectorias escolares. Las amistades son primordiales para que los estudiantes consideren que la escuela es un lugar donde quieren estar y se abren a otras situaciones, como las académicas. Sintiendo en confianza responden a otros estímulos académicos que de manera complicada pueden considerar si se sienten en un espacio que los reprime de alguna manera.

Por otra parte, tener en mente las categorías emergentes es un reto por lograr. Hay muchas investigaciones que ya trabajan el tema de la violencia y el tema del género y lamentablemente no pude dirigir mi atención a estos temas. Pero mantengo el dedo en el renglón, pues como docente y luego de haber realizado esta investigación, puedo verlo y notarlo y considero que es una responsabilidad ampliar los conocimientos sobre estos fenómenos en la educación.

Como categoría emergente, considero que tiene mucho peso, pues se trata de que los estudiantes se adentran día a día a situaciones violentas, a espacios donde sí, se relacionan con los demás, pero ese tipo de relación es algo que debemos captar con más atención. Las relaciones afectivas también significan la vida escolar, por lo tanto, las relaciones violentas lo hacen también. Una escuela debe percibirse como un lugar donde los alumnos estén seguros, finalmente, los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

objetivos escolares hablan de una formación y de una preparación para la vida. Por esto, el ambiente violento debe entenderse también desde las relaciones de afecto, desde las emociones que los estudiantes generan, mediante estas relaciones, hacia los otros.

Finalmente, están las trayectorias escolares. Como historias de vida permitieron que los estudiantes narraran sus experiencias escolares como parte de un todo: un todo escolar. Esta estrategia comenzada por Bolívar, Fernández, Domingo, Guerra, Guerrero, Velázquez y más, abre muchas posibilidades para la investigación educativa e histórica. En mi caso, me ha permitido detectar que a lo largo de los años, los estudiantes desarrollan cierto tipos de afectos (con sus compañeros, con sus profesores, con su familia) en la escuela que les da una perspectiva de lo que pueden esperar en las aulas, alejados un poco de los aspectos meramente académicos, pero que determinarán la manera en que los estudiantes viven la escuela y que para bachillerato les dará una postura sobre lo que es ir a las instituciones educativas, finalmente, un tipo de formación que los docentes no tenemos en mente cuando nos enfrentamos a los grupos de bachillerato: una formación emotiva, suya únicamente y que es parte de su personalidad en la escuela y que, probablemente siempre tendrán en cuenta al tratar con los demás en los diversos contextos en los que se desenvuelven.

Referencias

- Aceves Lozano, Jorge, E. (coord.). "A 15 años de distancia. Visión y aportes de investigación a la Historia Oral en México", en: *Historia Oral. Ensayos y aportes de investigación*. México, CIESAS-El Colegio de la Frontera Norte, 2012, pp. 9-14
- _____. "La historia oral en crecimiento", en: *Historia Oral. Ensayos y aportes de investigación*. México, CIESAS-El Colegio de la Frontera Norte, 2012, pp. 14.15
- Berger, Bennett. Sobre la juventud de las culturas juveniles. En Pérez Islas José Antonio, *Teorías sobre la juventud*. 2008. México: Porrúa
- Bolívar Botía Antonio. "El estudio de caso como informe biográfico-narrativo", en: ARBOR, CLXXI, 675, Marzo, pp. 559-578.
- Bolívar Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández. "Las narrativas biográficas", en: *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, Editorial La Muralla, 2001 (Col. Aula abierta) pp. 17-51
- _____. Cap. 7: "Campos de investigación biográfica-narrativa en educación", en: *La investigación biográfico-narrativa en educación*, Madrid, Editorial La Muralla, 2001 (Col. Aula Abierta), pp. 217-256
- Brito, R. Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. *Última década*. Vol. 1. 1998. pp. 1-7.
- Callejón Chinchilla, María Dolores. "Contándonos en la escuela", en: *Red Visual*, revista electrónica. No. 8.
- Delory-Momberger, Christine. *Biografía y educación*. Figuras del individuo-proyecto. Argentina: CLACSO. 2003
- Escuela Arqueológica de Pique. Manual 2: Cómo instalar, desarrollar y fortalecer la cultura escolar. Fundación origen, 2015.
- Galeano, María E. Cap. 3: "La historia oral: método histórico o estrategia de investigación social", en: *Estrategia de investigación cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín, Colombia, La carreta editores, 2004, pp. 83-112.
- García, C. "Prácticas sociales y consumos culturales, un acercamiento a la juventud universitaria" en *Revista de la Educación Superior*, No. 139, 2006, pág. 133-138.
- García Sánchez, Ma. Rosario, Lubián García Patricia y Ana Moreno Villajos. "La investigación biográfico narrativa en educación". Consultado en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/.../IBN_Trabajo.pdf
- Guerra Ramírez, Ma. Irene y Guerrero Salinas, Ma. Elsa. "¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato", en: *Jóvenes y bachillerato*. México, ANUIES, 2012, pp. 33-62.
- _____. "La investigación sobre alumnos en México. Recuento de una década: 1992-2002", en P. Ducoing (coord.), *Sujetos, Actores y Formación, tomo II*, México, COMIE, pp. 641-830

- Guerra Ramírez, Ma. Irene. “¿Y después del bachillerato? Transición al mundo del trabajo entre egresados de la modalidad tecnológica”, en: *Jóvenes y bachillerato*. México, ANUIES, 2012, pp. 267-294.
- Guerrero Salinas, Ma. Elisa. “Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato”, en: *Jóvenes y bachillerato*. México, ANUIES, 2012, pp. 125-150.
- _____. “La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 5, Núm. 10. COMIE, 2000, pp. 1-38.
- Gibbs, Graham. *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. México, Morata, 2012.
- Hornillo Araujo, Elena y Sarasola Sánchez-Serrano, José Luis. “El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las historias de vida”. Universidad de Huelva, Portularia 3, 2003.
- Ibarra Uribe, L.M., Escalante Ferrer, A.E., Fonseca Bautista, C. D. “El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21. 2013. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/983>
- Ivor F. Godson, “1. Profesorado e historias de vida. Un campo de investigación emergente”, en: Goodson, Ivor F. (ed.). *Historias de vida del profesorado* (Barcelona: Ed. Octaedro, 2004)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Consultas hechas en: www.inee.edu.mx
- Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA). Consultas hechas en: www.iea.gob.mx
- Jaume, R. *Técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas*. 2008, recuperado en: <http://rua.ua.es/>
- Lacolla, Lilibiana. Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos, en: *Revista ierRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea]. Vol. 1, No. 3 (Julio-Diciembre de 2005). Disponible en internet: <<http://revista.iered.org>> . ISSN 1794-8061.
- Martínez Carazo, Piedad Cristina (2006) “El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica” en *Pensamiento y gestión*, núm 20, julio, Colombia, 165-193.
- Merlinsky, Gabriela. “La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado”, en: *Cinta Moebio* 27: 27-33, 2006. ww. disponible en: w.moebio.uchile.cl/27/merlinsky
- Mier y Terán, Marta y Cecilia Rabell. *Jóvenes y Niños: un enfoque sociodemográfico*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Miguel Ángel Porrúa. 2005.
- Milán Espinoza, Laura (2014) *Aprendizajes para la vida en el bachillerato. Una apreciación de estudiantes del último semestre, en la ciudad de Aguascalientes*.
- Miller. “Entre el proyecto y la fantasía: la representación de futuro de un grupo de jóvenes estudiantes” en *Sociología*, Núm. 17, 2002, pág. 231-263.
- Ojeda, Mariana Cecilia. “Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor?”, en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, Vol. 10, año 2.

- Padilla, Figueroa, Guzmán (2014) Variables socio-familiares y escolares presentes en la transición de los egresados del bachillerato a la educación superior en el estado de Aguascalientes y su elección de carrera e institución.
- Paulín, Horacio Luis y Rodigou Nocetti, Maite. “Prólogo. ¿Con quiénes y cómo construimos conocimientos en la investigación cualitativa?”, en: Paulín, Horacio Luis y Rodigou Nocetti, Maite. (coords.). *Coloquios de investigación cualitativa. Desafíos en la investigación como relación social*. Córdoba, Argentina. Sociales. 2013, pp. 5-14
- Pereira López, Sara María. 2013. *Trayectoria escolar y eficiencia terminal en el Bachillerato de Aguascalientes*. Tesis de doctorado, Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Pujol, Joan y Montenegro, Marisela. “Producciones narrativas: una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa”, en: Paulín, Horacio Luis y Rodigou Nocetti, Maite. (coords.). *Coloquios de investigación cualitativa. Desafíos en la investigación como relación social*. Córdoba, Argentina. Sociales. 2013, pp.15-42
- Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (RIEMS). Secretaría de Educación Pública de México. 2008.
- Reguillo, Rossana. *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias de desencanto*, Bogotá, Grupo Editorial Norma. 2000
- Ricoeur, Paul. (1999) “Historia y narratividad”. España: Paidós.
- Rivera, Silvia. “El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia”, en: Voces recobradas. Revista de historia oral. Año 8, Núm. 21, Buenos Aires, 2006, pp. 1-23.
- Romo Martínez, José Matías. “La elección de una carrera: complejidad y reflexividad”, en: *Jóvenes y bachillerato*. México, ANUIES, 2012, pp. 295-325.
- Semblanza histórica sobre la Fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2005, Biblioteca del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Schwarzstein, Dora. *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires, FCE Argentina, 2001, pp. 25-81.
- Shopes, Linda. “Formas de entrevistar”, en: *Historia, antropología y fuentes orales*. No. 25, año 2001, Barcelona, pp. 132-142.
- Sitton, Tahd. “Introducción” en: *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*. México, FCE, 1989, pp. 9-32.
- Sitton, Thad. Cap. II: “Opciones de proyectos”, en: *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*. México, F.C.E., 1989, pp. 33-78.
- Blanco, Emilio, Patricio Solís y Héctor Robles (coords.). *Caminos desiguales*. México: COLMEX-INEE. 2014
- Tapia García, Guillermo, “Perspectivas de los nuevos estudiantes al ingresar al bachillerato en el Bajío Mexicano” en: Weiss, Eduardo, *Jóvenes y Bachillerato* México: ANUIES, 2012, 63-96.
- Velázquez, L. Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela, en: Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (coord.) *La voz de los estudiantes*. México: Pomares, 2007.
- Weiss, Eduardo. “Introducción. Jóvenes y bachillerato”, en: *Jóvenes y bachillerato*. México, ANUIES, 2012, pp. 7-32.

Yin, R. K.. *Investigación y Caso de Estudio: Diseño y métodos, aplicación en las investigaciones sociales*. Métodos, 1999 Newbury Park, California.

Yuni, J. A. y C. A. Urbano, "Capítulo 12. Análisis e interpretación de datos", en: *Mapas y herramientas para la escuela: investigación etnográfica, investigación acción*". Córdoba, Argentina. Ed. Brujas, 2005, pp. 249-261



Anexo





Guía de Entrevista

Presentación

- Primeramente se agradece la participación en la investigación al alumno.
- Se hace un recuento sobre las temáticas de la entrevista y se pregunta si tiene dudas sobre la actividad, además de recordarle al alumno que la entrevista será grabada: “Esta investigación busca tener conocimientos sobre tu vida escolar, por eso hacemos esta entrevista y te recuerdo que esta conversación será grabada para los fines académicos establecidos, pero todo lo que digas será absolutamente confidencial, puedes decir lo que quieras y si al final sientes que no quieres que se muestre algo que dijiste durante la entrevista, no hay problema, me lo haces saber y no lo expondremos. En general busco que me cuentes cómo ha sido tu experiencia, tu paso por la escuela, la secundaria y tu estancia en el bachillerato y que relates todo lo que tu consideres que ha sido tu vida escolar. Antes de comenzar ¿tienes alguna duda o confusión sobre la entrevista?”
- La idea de la entrevista es conversar sobre la trayectoria escolar del alumno, preguntar por experiencias, amistades, clases y profesores, el cambio a un siguiente nivel educativo y finalmente preguntar por el bachillerato: ideas sobre el mismo, cómo lo vive, etc.
- La entrevista no pretende durar más de 50 minutos, pero si un alumno parece prolongarse más, no se le negará continuar.
- Al tener todo claro y que el alumno no tenga dudas sobre la entrevista, se procede a iniciar la misma.

Pregunta central

- ¿Cuál/cómo ha sido tu vida/experiencia escolar?

Temas

- Preescolar y kínder (si es que se recuerda algo o si gusta comentar algo al respecto)
- Primaria: situaciones que se consideren especiales, experiencias relevantes, la llegada a sexto grado y el paso a secundaria.
- Secundaria: situaciones que se consideren especiales, experiencias relevantes, la llegada a tercer grado y el paso a bachillerato.
- Bachillerato: llegada al bachillerato, experiencias relevantes, el término de los estudios de educación media superior y el futuro académico.

Cierre

- Se hará una sumariación de lo que el alumno ha dicho hasta el momento para confirmar que se haya entendido lo que haya dicho, durante la entrevista también se harán estas sumariaciones únicamente para confirmar lo que me ha dicho.
- Se explica la entrevista está llegando a su final y se le pregunta al alumno si le gustaría decir algo más.
- Cierre de la entrevista: “Muchas gracias, por el momento sería todo, agradezco tu tiempo y tu participación, puede ser que me ponga en contacto contigo próximamente para detallar algún punto de esta conversación o para mostrarte el resultado de la actividad. Gracias nuevamente”.
- Se detiene la grabación y la actividad se da por concluida.