

31921
82
A



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

"EL VALOR DE LA ESCUELA EN JOVENES QUE DECIDEN
VOLVER A ESTUDIAR DESPUES DE HABER DESERTADO"

REPORTE DE INVESTIGACION

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :

CRALIA GENOVEVA HERNANDEZ BARRERA

ASESORES:

- DRA. CLAUDIA SAUCEDO RAMOS.
- MTRA. CAROLINA ROSETE SANCHEZ
- MTRA. PATRICIA SUAREZ CASTILLO



IZTACALA

TLALNEPANTLA, ESTADO DE MEXICO

2003



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

B

Índice.

Resumen.	
Introducción	1
Capítulo 1.	
Aproximaciones Teóricas	3
1.1 Las Relaciones de los Padres de Familia con la Escuela.....	4
1.2 La Perspectiva de los Alumnos.....	7
1.3 ¿ Es posible Hablar de Fracaso Escolar?.....	14
1.4 Trayectorias Escolares Como Concepto Central Para Entender el Significado de la Escuela en la Vida de las Personas.....	16
Capítulo 2.	
Psicología Cultural Como Marco Teórico Para Interpretar las Experiencias que las Personas Tienen de la Escuela	17
Capítulo 3.	
Población y Metodología	21
Las Familias Ferrocarrileras.	
3.1 Contextos de Práctica Social de las Familias Ferrocarrileras.....	23
3.2 La Importancia de la Escuela para estas Familias.....	23
3.3 Metodología.....	27
Capítulo 4.	
“No Quiero estar Toda Ignorante” Guadalupe	29
4.1 La Percepción que se Tiene del Valor de la Escuela Tanto por los Propios Jóvenes como por sus Padres.....	30
4.2 Identificación por Parte de los Jóvenes de Aspectos Familiares que Tuvieron Influencia en su Modo de Relacionarse con la Escuela.....	33
4.3 Elementos Reportados por los Jóvenes Respecto de las Relaciones que Tenían con sus Maestros y Compañeros en Diferentes Años Escolares.....	35
4.4 Justificación por Parte de los Jóvenes Sobre su Decisión de Separarse de la Escuela o ya no Continuar Estudiando en un Momento de sus Vidas.....	39
4.5 Reflexión que Hicieron Respecto de Por qué Decidieron Regresar a Estudiar.....	40
4.6 Auto percepción como Persona Escolarizada.....	41
Capítulo 5.	
“¿No Quiero Dependier de Nadie!” Jazmín	42
5.1 La Percepción que se Tiene del Valor de la Escuela Tanto por los Propios Jóvenes como por sus Padres.....	42
5.2 Identificación por Parte de los Jóvenes de Aspectos que Tuvieron Influencia en su Modo de Relacionarse con la Escuela.....	47

5.3 Elementos Reportados por los Jóvenes Respecto de las Relaciones que Tenían con sus Maestros y Compañeros en Diferentes Años Escolares.....	48
5.4 Justificación por Parte de los Jóvenes Sobre su Decisión de Separarse de la Escuela o ya no Continuar Estudiando en un Momento de sus Vidas.....	51
5.5 Reflexión que Hicieron Respecto de por qué Decidieron Regresar a Estudiar.....	52
5.6 Autopercepción Como Persona Escolarizada.....	53
Capítulo 6	
“No Pus Digo, un Salario Mínimo es Bastante, Bastante Misero”.	
Román.....	55
6.1 La Percepción que se Tiene del Valor de la Escuela Tanto por los Propios Jóvenes como por sus Padres.....	55
6.2 Identificación por Parte de los Jóvenes de Aspectos que Tuvieron Influencia en su Modo de Relacionarse con la Escuela.....	60
6.3 Elementos Reportados por los Jóvenes Respecto de las Relaciones que Tenían con sus Maestros y Compañeros en Diferentes Años Escolares.....	61
6.4 Justificación por Parte de los Jóvenes Sobre su Decisión de Separarse de la Escuela o ya no Continuar Estudiando en un Momento de sus Vidas.....	65
6.5 Reflexión que Hicieron Respecto de por qué Decidieron Regresar a Estudiar.....	65
6.6 Autopercepción Como Persona Escolarizada.....	67
Conclusiones.....	68
Bibliografía.....	75

D

RESUMEN

Analicé las trayectorias de vida escolar de tres jóvenes de entre 23 y 24 años de edad, teniendo como objetivo el entender como se da la resignificación que estos Jóvenes adultos construyeron sobre el valor de la escuela, de modo que los condujo a regresar a ella después de un tiempo de haber desertado.

Utilicé las entrevistas a profundidad semidirigidas. Partiendo de los siguientes ejes de indagación: 1) La percepción de padres y de los jóvenes respecto de la importancia que tiene la escuela. 2) La influencia familiar en el modo de relacionarse con la escuela. 3) Elementos reportados por los jóvenes respecto de las relaciones que tenían con maestros y compañeros. 4) Justificación de los jóvenes sobre su decisión de separarse de la escuela. 5) Reflexión que hicieron respecto de por qué decidieron regresar a estudiar. 6) Autopercepción de sí mismos como personas escolarizadas. Elabore preguntas para obtener información sobre los distintos periodos escolares que mis entrevistados cursaron y así identifique los principales significados que al paso del tiempo fueron construyendo hasta llegar a los momentos claves de la deserción escolar y el posterior reingreso. Teniendo como marco teórico el de la Psicología cultural. Concluyendo que los jóvenes construyen sus significados que tienen de la escuela a lo largo de sus trayectorias escolares, que estas trayectorias no son lineales, que dentro de los contextos escolares ellos tienen diferentes formas de vincularse con la misma, que cada uno tuvo sus referentes que los llevaron a reflexionar para tomar su decisión de seguir estudiando y que el valor que cada uno otorga a la escuela siempre fue guiado a lograr una mejor calidad de vida.

INTRODUCCIÓN.

Cuando hablamos de la importancia que tiene para las personas el tener cierto nivel de escolaridad, no podemos dejar de lado los diferentes significados que van otorgándole a la escuela como el medio por el cual obtendrán un nivel de vida mejor que sus antecesores, esos significados son transmitidos de padres a hijos y donde los padres de acuerdo a cómo hayan vivido su estancia en la escuela tratan de modificar el apoyo que brindan a los hijos, éstos a su vez adoptan o no una actitud positiva ante la escuela, así mismo éstas actitudes van cambiando en cada etapa de su trayectoria escolar.

Las consideraciones conceptuales en las que me base para el análisis de los relatos de vida son los siguientes. Inicio recuperando la perspectiva analítica de Drier (1994) quien sostiene que una trayectoria de vida supone la participación activa que las personas tienen en diferentes contextos de práctica social en los cuales se ubican. Esos contextos son las estructuras de participación en las que las personas llevan a cabo sus prácticas sociales; las estructuras están creadas para fines particulares, pero se encuentran interrelacionadas y dependientes unas de otras. Una persona en un día común puede ubicarse en diferentes contextos pero todos relacionados entre sí. Por ejemplo puede estar en un contexto escolar, en un contexto laboral, en el hogar, o en la comunidad y establece, a partir de su participación relaciones entre ellos, por ejemplo pensar que es necesario estudiar para obtener un buen empleo y sostener a su familia. Cada persona tiene una posición dentro de los distintos contextos, entendiendo por posición los roles que desempeñan así por ejemplo, en el hogar es hijo, padre, madre, hermano; en la escuela es maestro, alumno, durante intervalos de tiempo cortos o largos, de forma regular o en una sola ocasión y por diferentes razones en un conjunto diverso de contextos sociales (Drier 1994). Se mueven a través de los contextos, de aquí que las acciones, pensamiento y emociones de los sujetos deben funcionar de formas flexibles (Taylor 1995). Esto presupone que los sujetos no están predeterminados por sus circunstancias sociales, discursos o lo que sea, sino que son capaces de relacionarse a ellas, o ser críticos de ellas, de contribuir a su cambio, etc. (Holzkamp 1983). Esto quiere decir que las personas son activas dentro de las trayectorias de vida. Así Drier (1994) menciona que los cursos de vida individuales se alargan a través del tiempo y espacios sociales dando como resultado una trayectoria de vida. De igual manera dice que la práctica personal cotidiana está implicada en la trayectoria de vida de la persona en un punto particular de su curso, su estructura cambia como parte de su estructura cambiante de la trayectoria de vida y esta se realiza entre otras cosas por el cambio en la conducción cotidiana de la vida.

De la misma manera que la conducta personal de la vida existe una dimensión histórica en la composición de las trayectorias de vida. Los arreglos históricos particulares, tales como el desarrollo de las formas íntimas y privadas de vida familiar, influyen en la configuración de trayectorias de vida personales, su estructura da significado y por tanto la estructuración de ser persona. En perspectiva histórica, las trayectorias de vida se han convertido en moldes menos predeterminados y prefigurados de modo que la confección de trayectorias de vida demanda un moldeamiento más personal se vuelve más individualizado y exige un trabajo individual (Juárez y K y Rerich, 1993).

De acuerdo a lo ya mencionado, y como lo describe Saucedo y Pérez (1988) en las trayectorias de vida escolar aunque las condiciones sean parecidas, la manera de actuar, de dar significado y elaborar sentido en torno a la escuela es muy particular debido a la propia

posición de cada persona, de esa manera cada persona va dando su propio sentido a la escuela. Este sentido personal se construye en torno a la escuela nos muestra un sujeto que tiene un encuentro activo con el mundo. Estos autores en su investigación con personas que finalizaron una licenciatura hacen mención de que los sentidos construidos en torno a la escuela son diferentes en cada etapa escolar y depende de distintos vínculos, como son el afectivo con maestros en la primaria, el vínculo fundamentado en las relaciones sociales o de amistad en la secundaria, la relación con perspectivas más amplias de conocimiento y de formas de vida en el nivel medio superior y la relación con la formación para el ejercicio profesional en licenciatura. Mencionan también que la relación diferenciada con la escuela responde a un conjunto de condiciones como la etapa de vida, el tipo de conocimientos ofrecidos, los vínculos sociales con maestros y compañeros y las características propias de cada escuela, por lo que concluyen que no es una construcción subjetiva en aislado. Así los significados colectivos culturales se transforman en sentido cultural personal, vía la interiorización para contribuir a la reconstrucción de los significados mediante la exteriorización del sistema de sentido personal (Valsiner 1994).

En acuerdo a lo anterior, las personas van construyendo sus trayectorias de vida escolar, utilizando lo culturalmente establecido aportando su propia perspectiva y finalmente construyendo su propio significado.

A partir de estas consideraciones la investigación que realice se fundamentó en presentar el cómo los entrevistados van creando sus propios significados en relación al por qué seguir estudiando después de abandonar la escuela por algún tiempo en su vida, así como los elementos que los llevan a reflexionar sobre tomar la decisión de reingresar a la escuela.

La investigación se llevo a cabo con tres estudiantes de nivel bachillerato, del Colegio de Bachillerato Tecnológico Industrial. Una de 24 años, otra de 23 años y otro de 23 años, los tres cumpliendo con la característica de haber abandonado la escuela por cierto tiempo y reingresar a la misma posteriormente. Ellos narran su historia de vida, que me permitió conocer lo que hicieron en determinados momentos de su vida, qué pensaron, qué hicieron los demás y en general los principales acontecimientos que los llevaron a reingresar a la escuela que es el principal tema a trabajar. Considerando como ejes de análisis los siguientes aspectos: 1) La percepción de padres e hijos respecto de la importancia que tiene la escuela. 2) La influencia familiar y social para que ellos se identifiquen con la escuela o no. 3) La relación que cada uno estableció con maestros y compañeros. 4) La justificación de cada uno del por qué abandona la escuela. 5) La reflexión que cada uno hizo y que lo llevo a regresar después de abandonar la escuela. 6) La autopercepción como personas escolarizadas a futuro.

CAPITULO 1

APROXIMACIONES TEÓRICAS.

Comenzaré por mencionar que en México las investigaciones sobre el tema "alumnos" se encuentra muy limitado. Las investigaciones que se realizan son sobre la educación en general y únicamente se menciona a los alumnos en casos donde es necesario. Así mismo, la mayoría de los trabajos se realizan en términos cuantitativos y los estudios cualitativos son los menos. Fernández (1986) reporta algunas investigaciones que se han hecho respecto al tema educación, en particular la evaluación educativa, en donde sí se aborda un poco la participación de los alumnos así como la consideración de una evaluación cualitativa. Este autor menciona que, en lo referente a la evaluación, es posible identificar una gran heterogeneidad en las calificaciones dadas por diversos evaluadores sobre un mismo ejercicio escrito o actuación oral de un mismo examinado. Un evaluador puede dar la calificación de 5.5 y otro de 9 a un mismo examen, porque cada uno considera diferentes aspectos del examen. Fernández (1986) cita las ideas de Piéron quien considera que hay un efecto de halo o prejuicio global pre examen; es decir, una precalificación ya asignada al individuo por parte del examinador en virtud de una actitud personal o juicio previo respecto del examinado. De igual manera, en otro estudio Piéron pudo establecer que a causa del inevitable margen de arbitrariedad en la fijación del punto de discriminación (punto de corte, "apto no apto"), un individuo puede ser aprobado en función del azar.

Fernández (1986) también hace referencia a William quien en Inglaterra informó de una investigación que armó revuelo: se entregaron 50 ejercicios de matemáticas a 199 profesores para su corrección. Para demostrar la arbitrariedad en la calificación asignada, uno de los exámenes fue calificado con distintas notas que abarcaban desde 16 hasta 96 puntos, sobre un puntaje total de 100. Otro examen corrió una suerte parecida, variando las calificaciones obtenidas entre 26 y 92 puntos. En la misma época, otro inglés Valentine, demostró que los exámenes de fin de estudios primarios que decidían la asignación de becas para estudios de enseñanza media guardaban una correlación insignificante con el éxito académico ulterior. De esta misma manera se pueden mencionar muchas investigaciones respecto al sistema de evaluación empleado en las escuelas.

Los datos anteriores nos hablan de que incluso aspectos que supuestamente tendrían que ser "objetivos", como la calificación de un examen de conocimientos, en realidad son construcciones sociales. En mi perspectiva de análisis planteo cómo acercarse al valor de la

escuela que las personas le atribuyen no como mero significado discursivo, sino como la relación que tienen con la misma en función de prácticas sociales que desarrollan en contextos específicos.

1.1 Las relaciones de los padres de familia con la escuela.

Diversas etnografías han abordado la relación que las familias desarrollan con la escuela en contextos histórico sociales particulares. Por ejemplo Delgado-Gaitan (1994) encontró que refugiados rusos migrantes valoraban la escuela como algo esencial para obtener éxito en EUA. Los grupos migrantes pueden utilizar la escuela para fortalecer su adaptación, principalmente en el caso de los hijos, pero debido a que llegan en diferentes períodos históricos, sus experiencias son cualitativamente diferentes. Así por ejemplo, los valores y las experiencias de los grupos rusos refugiados son congruentes con los de los anglos en EUA. La distancia entre los rusos y los norte americanos se minimiza por medio de la educación. La familia unida es el foco de sus estructuras económico políticas que determinan mucho de sus estrategias adaptativas escolares. Además, perciben el cuidado de los niños como una práctica compartida y orientan a los muchachos a una mayor responsabilidad hacia la escuela para lograr la felicidad de la familia. Los padres rusos tienen expectativas en torno a sus hijos tales como el que aprendan inglés y están involucrados en la escolarización de sus hijos, en ayudarlos a hacer sus tareas o buscarles maestros privados para regularizar su situación académica.

Respecto del apoyo que los padres "deberían de dar a los hijos" en aspectos como las tareas, al parecer esta es una medida que en general los maestros recomiendan pero que reflejan valores de clase media. López et al. (1989) reportaron que los padres que cooperan en la escolarización de sus hijos son excepcionales. Ellos tienen ambiciones para sus hijos y siempre los están incentivando. Por ejemplo siempre tratan temas culturales y en las escuelas los consideran como un hogar especial cuando los alumnos provienen de familias cuyos patrones culturales y formas de socialización son más coincidentes con los de la escuela, dando una alta valoración del desarrollo intelectual. Los niños logran aprender y progresar rápidamente quizás debido en gran parte, al apoyo y cooperación de los padres. Esto se expresa en que les revisan las tareas, les enseñan lecciones y les hacen repasar los aspectos más débiles. Los padres reconocen que ellos apoyan y refuerzan a sus hijos para que logren buen rendimiento en la escuela. Se preocupan por las tareas y por las lecciones. La relación que establece el profesor con los padres de sus alumnos aparece como elemento fundamental en el éxito o fracaso de ellos. Los autores mencionados dicen que se ha podido observar que los niños que fracasan en el primer año son hijos de padres que, en líneas generales, no mantienen una relación "adecuada" con el profesor. No se quiere decir que una mala relación sea causa del fracaso si no que esta red de interacciones que se dan en la escuela, parece como un elemento más que caracteriza la cultura del fracaso.

Laureau y Shumay (1996) piensan que no es fácil esperar el apoyo paterno en actividades escolares de los niños, ya que entre las distintas familias hay una serie de diferencias como las habilidades educativas, el tiempo de trabajo que los padres tienen, si es flexible en horario o no, los recursos económicos y las redes sociales. Hay familias cuyos padres no poseen habilidades cognitivas para ayudar a sus hijos, mientras que en otros casos sí lo hacen. Las políticas educativas generalmente no reconocen estas habilidades cognitivas diferentes para cada familia, solo se ocupan de decirle a los padres

que apoyen a sus hijos en las tareas. Las madres de clase media por su parte crean una red de apoyo conectándose con otras madres en la escuela, cosa que no sucede con las de clase baja. En estas familias hay una mayor flexibilidad en cuanto al tiempo de trabajo de los padres o el tiempo de atención a los niños.

En las familias de clase trabajadora los padres tienen menos posibilidades de involucrarse en actividades escolares dado lo rígido de sus horarios. En la escuela esto se interpreta de manera individualizada pensando que los padres de clase baja no poseen empeño en involucrarse con la escuela. Sin embargo, la actitud de los padres varía. Hay quienes sí observan de cerca lo que sucede en la escuela, se saben el nombre de los maestros de sus hijos y se enteran de la cotidianidad escolar mientras otros no lo hacen. También hay diferencias en sus actitudes hacia la realización de tareas escolares. Algunos padres les insisten a sus hijos que deben hacerla, otros no. De igual manera, hay variación en la asertividad que los padres pueden tener para reclamar a los maestros algo que les parezca inadecuado en el trato con sus hijos. Por lo referente a la relación de poder de la escuela, los padres de clase trabajadora y de clase baja están convencidos de que la responsabilidad de educar a sus hijos es de la escuela, perciben una separación entre la escuela y el hogar. Los de clase media se ven a sí mismos como supervisores, monitoreando e interviniendo en el desempeño escolar de sus hijos. Los padres, finalmente, se relacionan con la escuela desde diferentes perspectivas acerca de lo que significa para con el grupo ser útil o apoyar a sus hijos.

Connell et al. (1982), por su parte, analizan el peso que puede tener en un alumno las expectativas en torno a la escolaridad que sus padres le expresan. Hacen referencia al caso de un muchacho, Kevin, quien aunque tenía dificultades contra la escuela, construyó una relación satisfactoria con la misma. Permaneció en ella porque provenía de una familia unida en la que se esperaba mucho de él. Sus padres tuvieron efectos muy negativos cuando estudiaron, pero esperaban que Kevin llegara más lejos de lo que ellos llegaron. Kevin vivía en una familia que respondió a las presiones sociales y económicas con las prácticas vigorosas de cooperación y ajuste. Por esta razón las opiniones de sus padres eran muy importantes en relación con la escuela. Los padres les aconsejaban que estudiara para que no le pasara lo mismo que a ellos. Tenían la idea de que en el mundo hay pobres y ricos y que no hay injusticia al respecto. Ellos no se consideraban ricos, pero sí con cierta seguridad para la sobrevivencia básica. Esperaban que sus hijos mantuvieran ese nivel, o al menos no se deslizaran más debajo de lo que la familia estaba. Los padres enfrentaban a sus hijos con la experiencia y recuerdos que tuvieron de su propio encuentro con la escuela. Kevin, por su parte, permanecía en la escuela a pesar de no sentirse a gusto alentado por la expectativa paterna que reconocía y valoraba.

En la indagación de qué es lo que mueve a las personas a valorar la escuela, ha habido giros importantes en las propuestas de interpretación. Uno es el análisis a partir de los modelos culturales. Para Ogbu (1990) y Quinn y Holland (1995) un modelo cultural es la comprensión que las personas tienen de su realidad social, así como de la manera de comportarse dentro de la misma. Un modelo cultural incluye la organización del conocimiento que las personas tienen para interpretar su realidad, la manera en cómo ese conocimiento funciona como guía del comportamiento y los propios comportamientos de las personas. Ogbu (1990) dice que no tiene sentido indagar la perspectiva cultural de las personas en relación a la escuela a partir de su situación de clase social etnia o de raza, sino de su construcción como persona dentro de un modelo cultural. En ese sentido, aún dentro de grupos de pertenencia a la misma clase social las personas pueden tener experiencias

escolares diferentes en función de los elementos del modelo cultural que construyen y reproducen.

Además de la parte cultural colectiva, Valsiner (1997) menciona la cultura personal que consiste en el sistema semiótico, ideosincrático, de símbolos, prácticas y objetos personales que cada individuo tiene. Aunque una persona comparta con otras, por ejemplo con su familia y otros miembros de su comunidad, algunos elementos de valoración y prácticas cotidianas en torno a la escuela, la experiencia subjetiva de cada quien será diferente. De acuerdo a ello, la experiencia escolar que un individuo tiene está constituida tanto por los aspectos de cultura colectiva propios del contexto social en el que ha vivido, así como sus valoraciones personales subjetivas que derivan de las maneras particulares en que se vincula con o utiliza la escuela.

Saucedo (2001a) en su investigación con familias ferrocarrileras, reporta que en el presente para los padres de familia la escuela era algo muy importante pero que tenían una visión negativa de su propio pasado en la escuela. Ellos dijeron que no habían podido estudiar más allá de la escuela primaria porque en sus familias no había mucho interés para que los hijos continuaran. Sin embargo, estos padres reinterpretaban su pasado a la luz de las valoraciones o modelos culturales que en la actualidad existen. En el pasado, era normal que los padres esperaran que sus hijos cubricen solamente la escuela primaria. Sólo después de varias décadas fue incrementando la expectativa de que los hijos avanzaran hacia la secundaria.

La revaloración que los padres hacían en el presente tenía que ver, entonces, con mirar el pasado con un modelo cultural distinto, el de la escuela como algo valioso y expresado en un mayor número de años. A este modelo cultural le añadían un modelo consistente en resaltar "el apoyo familiar para el esfuerzo individual".

Según las narraciones de los padres, en sus familias de origen también se fomentaba el apoyo entre los miembros de la familia, pero prioritariamente era para apoyar a los padres. Por ejemplo, cuando los hijos dejaban de estudiar para trabajar y complementar el raquítico sueldo de su padre. En el presente, los padres en las familias ferrocarrileras sostuvieron que el apoyo estaba dirigido a los hijos, a lograr que permanecieran un mayor número de años en la escuela. Los aspectos puntuales que estos padres criticaron de lo que sus padres en la infancia no les dieron, se convirtieron en elementos de gran significado para darle fortaleza a su manera de relacionarse con sus hijos y la escuela. Por ejemplo para una madre que señaló que sus padres nunca se preocuparon de llevarla y traerla de la escuela, con sus propios hijos el que los lleven y los traigan a la escuela es un símbolo poderoso de su interés en relación con la misma. Para otro padre que guarda muy bien en su memoria que su padre no le quiso comprar un lápiz o un cuaderno, con sus hijos se preocupa de que no les falte el material que les piden en la escuela. Otra madre que recuerda que sus padres nunca le dieron consejos sobre cómo triunfar en la vida, tiene la firme creencia que sus consejos le ayudarán a sus hijos a entender y apropiarse de la importancia de la escuela.

Los modelos culturales de las familias ferrocarrileras se transformaron de una generación a otra gracias, en parte, a la estabilidad económica que estas familias han tenido, a las posiciones laborales y sueldos que los padres de familia lograron. De esta manera, para los padres de familia de la investigación, la relación con la escuela es sinónimo de apoyar a sus hijos económica y socialmente. Otro aspecto que Saucedo (2001a) reporta es que los padres analizan la manera en cómo ellos se han desempeñado en la orientación de sus hijos hacia la escuela. Aunque en general concuerdan en haber hecho

“lo necesario para que sus hijos salieran adelante” y en que la escuela es algo muy importante, cada grupo de padres caracteriza su propia implicación en la motivación de sus hijos hacia la escuela de manera diferente. De igual manera hay diferencias en las expectativas que tenían para con sus hijos. Mientras que los padres que más presionaron esperaban que sus hijos estudiaran una carrera, en el extremo están otros padres que no presionaron y están conformes con el nivel de estudios que sus hijos alcanzaron. Es difícil afirmar que los grupos de padres que más presionaron a sus hijos fueron los que mejores resultados obtuvieron. Los resultados de quienes sí presionaron son parecidos a los que no presionaron, en el sentido de que al menos uno de los hijos estudió una carrera profesional y otro sólo secundaria.

El estudio de Saucedo (20001a) muestra que los padres de familia y sus hijos comparten y construyen conjuntamente un modelo cultural en relación a la escuela: el del apoyo familiar para el esfuerzo individual, pero la manera en cómo lo interpretan y se ubican a sí mismos como participantes activos es diferente. Los hijos, en su rol como alumnos tienen diferentes perspectivas en relación a la escuela y le van a dar el uso que más les convenga, tomando por una parte lo que la gente que les rodea les dice pero al mismo tiempo su propia perspectiva. Un tanto formada por lo ambiental y otro tanto por el propio alumno. Este es el siguiente tema que desarrollo.

1.2 La perspectiva de los alumnos.

Respecto de este tema, Phelan et al. (1991) señalan que en un día de escuela, un adolescente en esta sociedad se mueve de un contexto social a otro. Familia, amigos, salón de clases y la escuela, son los principales campos en los que los jóvenes negocian y construyen sus realidades. En general los movimientos y adaptaciones que los individuos realizan se toman como algo que está dado de antemano, sin embargo, requieren esfuerzos y habilidades de los propios alumnos especialmente cuando los contextos están gobernados por diferentes valores y normas. Las habilidades de los alumnos para moverse entre distintos escenarios tienen implicaciones tremendas para la calidad de sus vidas y sus oportunidades de usar el sistema educacional como punto de arranque para la formación educativa futura, sus experiencias laborales y el significado de su vida adulta.

Los autores mencionados realizaron una investigación con 54 adolescentes en cuatro secundarias, enfocándose con igual número de alumnos de alto y bajo desempeño. Utilizaron entrevistas semi dirigidas y a profundidad y les permitieron a los alumnos que hablaran acerca de otros aspectos de su vida (los amigos y la familia) que eran importantes en relación a sus sentimientos sobre la escuela. Su principal enfoque fue en torno a la naturaleza de los límites y procesos de movimientos entre los mundos cotidianos, así como las estrategias que los estudiantes empleaban para adaptarse a diferentes contextos y escenarios. Si los padres enfatizaban el logro académico pero los amigos desvalorizaban esto, cada joven debía incorporar y manejar esas perspectivas diversas a la vez que decidir su propio curso de acción. Los autores reportaron que conforme avanzaban en su estudio encontraban una gran variedad de descripciones que los alumnos hacían de sus mundos y de sus percepciones de los límites entre ellos. Al mismo tiempo, descubrieron distintos patrones entre estudiantes relacionados a su migración entre los distintos escenarios.

Así, dependiendo del tipo de mundo en que los alumnos transitaban era el resultado de sus relaciones. Se mencionan los mundos y el manejo que los alumnos hacen:

- 1) Mundos congruentes- Transiciones fáciles
- 2) Mundos diferentes – Manejo de estrategias para cruzar límites.
- 3) Mundos diferentes- Manejo difícil de estrategias para cruzar límites.
- 4) Mundos Penetrables-Cruce de límites como algo insuperable.

En cada uno de estos mundos, los alumnos referían el tipo de estrategias y habilidades que debían desarrollar para transitar de un mundo a otro o bien para reconocer la dificultad de lograr la integración entre ellos. Este estudio es interesante porque nos muestra a los alumnos como personas con iniciativa y no sólo individuos subordinados a la estrechez de mundos aislados.

Pero, ¿qué tan distante o cercano puede estar con la escuela un alumno?. Voelkl (1997) dice que la distancia física y emocional que los alumnos tienen con la escuela es un serio problema para los educadores. Se dice que los alumnos que no están “conectados” con la escuela presentan un patrón común que incluye bajos niveles de motivación e interés, denigración de los valores de la escuela, problemas para participar completamente en el currículum y conductas disruptivas en el salón de clases. Además de conductas como ausentismo, deserción e irse de pinta. En diversas ocasiones estas se acompañan de conductas extremas como usar y vender droga en la escuela, portar armas y delincuencia juvenil. Ese comportamiento se asocia con sentimientos de no pertenencia a la escuela por parte de los alumnos y de no valorar los resultados que la escuela ofrece.

Para Voelkl (1997), el término “identificación” se ha usado para denotar formas de vinculación. La identificación representa los vínculos o el apego que puede formarse entre una persona y una institución, como sería la escuela. De acuerdo a esta perspectiva, la persona llega a identificarse con un lugar o una estructura de actividades que representa ciertas expectativas, valores, creencias y prácticas. Durante la infancia y la adolescencia, cuando la escuela juega un papel importante en la vida cotidiana de los niños y jóvenes, la escuela puede llegar a ser algo central en la visión de sí mismos que las personas tienen. Así la identificación del alumno con la escuela tiene componentes:

A) Sentido de pertenencia a la escuela. B) Valores asociados a los resultados que se obtienen de la escuela. El sentido de pertenencia implica que el alumno es parte de la escuela y viceversa. Los jóvenes se vinculan a la escuela como una institución central en la sociedad y sienten que lo que aprenden en las clases es importante en sí, y que la escuela es un instrumento para alcanzar sus objetivos personales. En suma, la identificación representa el grado en el cual un estudiante está vinculado con la escuela y la va incorporando como parte significativa de su auto concepto y de su estilo de vida. En contraste con esto, los alumnos que no se identifican con la escuela no tienen un sentido de pertenencia ni de valorar la escuela. No se sienten como miembro aceptado o sienten que encajan muy poco o casi nada. No se sienten confortables en la escuela, ni la incorporan como parte de su auto definición. Frecuentemente tienen angustia u hostilidad hacia la escuela y prefieren estar en otro lado que en la escuela. Su no identificación se construye como la ausencia de sentimientos de valor y de pertenencia a la escuela.

También se considera que la identificación o no identificación con la escuela depende de una perspectiva del desarrollo. Un estado afectivo, como lo es la identificación, se forma como resultado de numerosas interacciones y experiencias de éxito y fracaso a lo largo de los años; es decir, los estudiantes no ingresan a la escuela con sentimientos bien formados de identificación o desidentificación. Más bien, esto se desarrolla con el tiempo como una reflexión de las experiencias de escolarización. La acumulación de experiencias positivas, tales como un desempeño académico alto y la participación en el salón, conducen

a sentimientos de pertenencia a la escuela y a que la misma es algo valioso para alcanzar las metas personales. Este patrón puede ser cíclico en el sentido de que un alumno que se siente identificado con la escuela es más probable que continúe participando en ella.

Otro autor, Mickelson (1990), sostiene que hay dos tipos de actitudes hacia la educación: concretas y abstractas. Las actitudes abstractas reflejan la ideología dominante de la sociedad: la educación es el vehículo de movilidad social. Las actitudes concretas reflejan la realidad material que deriva de las experiencias en familia y en comunidad. Las actitudes concretas predicen la posible deserción mientras las abstractas no. Para Alexander et al. (1997) las actitudes y conductas hacia la escuela no son las mismas a lo largo de los diferentes ciclos escolares. Cuando en la experiencia de los niños no existe sentido de vínculo o apego a la escuela las barreras psicológicas contra la deserción se debilitan. El problema del control es más o menos complicado. Una actitud fatalista o de presión externa parece tener un efecto negativo en el desempeño escolar. En su investigación, los autores aplicaron diversos cuestionarios para identificar predictores de deserción escolar. Se encontraron factores de deserción como el que la familia sea disruptiva, el cambiar a los niños de la escuela en los primeros años y las actitudes de los padres hacia la educación. Se señala que cuando los padres tienen expectativas altas de sus hijos y que los hacen demandas fuertes desde pequeños, los hijos tienen mejor desempeño.

En el caso de los recursos personales de los niños, no se encontró que se pudiera predecir entre actitudes hacia la escuela en una etapa temprana y lo que sucede después, ya que cuando son jóvenes pueden pensar diferente. Lo que sí se verificó es que el apego a la escuela reduce el riesgo de deserción. No se encontró correlación entre lo que piensan los más pequeños y las actitudes de los jóvenes que dejan la escuela como acto de asertividad. Al parecer, el problema radica en que para cada época de la vida la valoración de la escuela y el control de la propia vida se percibe de manera diferente. Así, la necesidad de auto control y auto determinación puede ser más clara hacia la adolescencia y conducir a la deserción escolar, sin que antes se pueda detectar efectos parecidos durante la infancia. No se puede sostener que lo que pasa a los niños en los primeros años sea determinante absoluto de una futura deserción, pero sí es cierto que hay muchos riesgos cuando los niños tienen una trayectoria académica plagada de incertidumbre personal, alineados de sus asuntos académicos, sin contacto con cursos de remedio se les rotula como problemáticos, tienen habilidades académicas que están por debajo de lo estipulado.

Mirar las cosas como Voelkl (1997) supone, de alguna manera, evaluar la situación de los alumnos "desde el punto de vista de la escuela", porque nos preguntamos por las cosas que no hace o pensamos en las que "debería de hacer" para ser un buen alumno. Sin embargo, podría intentarse una mirada "desde el punto de vista del alumno". En ese sentido, Saucedo (2001b) señala que hay dos observaciones que permiten ubicar la relación que las personas tienen con la escuela: la primera en la que se señala que en cada contexto histórico social particular hay prácticas y significados específicos asociados a lo que significa ser una "persona educada" y en función de las cuales las personas deciden para qué estudiar y qué número de años. La segunda, en la que se sostiene que cada trayectoria escolar es singular dado que se trata de personas individuales que experimentan de manera particular su relación con la escuela a pesar de tener como base el conjunto de condiciones culturales y materiales más generales en el que viven.

En este tipo de análisis, Saucedo (2001b) retoma las narraciones de dos jóvenes de 21 y 22 años de edad, hombre y mujer respectivamente. Estos jóvenes eran parte de familias de clase trabajadora (ferrocarrileros) y en donde los padres dijeron que se

concentraban en poner a disposición de sus hijos condiciones materiales como compra de útiles y uniformes, búsqueda de escuelas, etc., y una fuerte tendencia a narrativas moralizantes o consejos, los cuales implican una dimensión cultural comunicativa en la que se integra una empatía emocional, compasión así como expectativas familiares. Estos padres sostuvieron que no se involucraban con sus hijos en el apoyo a tareas o estudiar para los exámenes pues pensaban que "ya no saben lo que les enseñan a sus hijos" pero esperaban que sus hijos por sí solos aprendieran lo necesario. Opinaban que sus hijos de 17 a 18 años de edad aún eran chicos como para trabajar y les insistían en que continúen estudiando. Si sus hijos abandonaban una escuela sus padres les buscan otra o bien alguna opción de capacitación para el trabajo. Si al final de cuentas uno de los hijos decide abandonar la escuela la expresión "el que quiere estudia y el que no pues no", es un recurso explicativo que los padres utilizan y en lo que se integra su postura de haberle dado condiciones adecuadas a sus hijos para estudiar, contra lo que interpretan como una falta de voluntad de sus hijos para continuar estudiando.

Los jóvenes entrevistados, por su parte, dijeron que ir a la escuela fue para ellos algo "obligatorio", algo que hacían en lo que "pasa algo en tu vida", o bien por la presión de la madre que daba consejos como el siguiente: "no quiero que estés trabajando en una fábrica como yo". Sin embargo, ellos asumían la asistencia a la escuela con disgusto, aunque había momentos en que decían "echarle ganas" a la escuela. La manera en cómo se caracterizaron a sí mismos en su narrativa, nos deja ver el tipo de comportamientos que se esperan de los alumnos en las escuelas, como portarse bien, poner atención, llevar los materiales, etc., sin embargo, en estos dos casos se destaca un uso particular de la escuela como espacio para la diversión que se refleja en su mala conducta y su gusto por hacer cosas diferentes a las que los maestros solicitaban. Pero además se va marcando más su disgusto y su indiferencia por tener que dedicarse a los asuntos escolares.

A partir de los datos previos, Saucedo (2001b) dice que la involucración de una persona en la escuela es algo que se desarrolla a lo largo del tiempo. El sentido personal en torno a la escuela emerge en la medida que cada persona se mueve de un contexto a otro (la familia, la propia escuela, los amigos, etc.) para la construcción de una postura personal y en la búsqueda de efectos particulares.

Por su parte, Biggert et al. (1996) hablan de tres tipos de jóvenes de clase trabajadora que permanecen en la escuela y que tienen distintas historias educativas, diferentes formas de relacionarse con la escuela y motivos contrastantes para permanecer en la misma. También maneras distintas de relacionarse con maestros y sobre suposiciones acerca de su futuro escolar. Estos tres tipos serían: "los que vuelan alto": hijos de familia de clase media que poseen el apoyo para sostener en la escuela. Se visualizan en carreras universitarias, tienen una trayectoria de éxito escolar. "El pragmático", que no posee las condiciones que garanticen el éxito escolar. Este tipo de alumnos continúa en carreras técnicas o que les aseguren un empleo. Sostienen una relación instrumental con la escuela y entienden la preparación educativa como necesaria para obtener trabajo. Su actitud hacia la escuela es ambivalente ya que dudan entre permanecer en casa o ir a la escuela. Algunos expresan hostilidad a la escuela por falta de aceptación que tienen en el bachillerato y resisten el énfasis que se les hace de aceptar las reglas señalan que dadas las dificultades para conseguir empleo bien vale la pena aguantarse unos años más de estudio de modo que poseen la necesidad de algo que los acredite. Dadas las capacidades limitadas que poseen. Esta creencia fue muy reforzada en sus hogares.

Por último, se menciona a los alumnos "desinteresados" que se caracterizan por la falta de motivación, poca orientación familiar, relaciones de iguales que interfieren con el interés educativo. Son hijos de clases trabajadoras que piensan poco en las consecuencias de estar en el bachillerato. Piensan entrar pronto a trabajar continuando con la tradición de la clase trabajadora. Sin embargo, como están consientes de la reducción del mercado de trabajo, permanecen en la escuela dada la falta de oportunidades atractivas en otro lado. Aprenden de sus padres y de las experiencias que ven en sus amistades, que esta difícil la obtención del empleo. Se encuentran desmoralizados por su estancia en la escuela y tienen pocas ideas acerca de lo que esperan obtener de la escuela.

Biggart y Furlong (1996) dicen que en Inglaterra a últimas fechas hay un impulso para que los jóvenes que abandonan la escuela regresen a la misma. Esto se ha visto incrementado por que hay una reducción importante de ofertas de empleo para adolescentes que no cuenten con un requisito mínimo de escolaridad. Los adolescentes se forman una idea acerca del mundo del trabajo y desarrollan impresiones en torno a sus futuras experiencias laborales dentro del contexto familiar y de amigos, y los efectos del mercado laboral están mediados por esos contextos. Con la declinación del mercado de trabajo los jóvenes en 1990 tienden a desarrollar una respuesta diferente a la educación en comparación con su generación precedente. Han adaptado su respuesta cultural con las demandas de calificación del actual mercado de trabajo con actitudes cada vez más individualizadas. En los años 60 y 70s los sociólogos tendieron a ver la respuesta de las clases trabajadoras hacia la escuela como resistencia cultural. Si la cultura escolar era algo extraño y alienante el mundo del trabajo era una buena oportunidad de alcanzar una identidad a través de la participación en la cultura de fábricas, tal y como Willis (1989) citó en su estudio. En este sentido la cultura de la resistencia era colectivista.

Saucedo y Pérez (1999) también tratan en su investigación la relación de las personas con la escuela. Sostienen que la teoría de los modelos culturales ha puesto énfasis en los usos diferenciales de la escuela por parte de los individuos y los grupos en un proceso en que se entretajan las condiciones socioeconómicas y culturales con la construcción de significado, de la escolaridad y de sí mismo. Describen las historias de vida de dos mujeres estudiantes de la carrera de psicología, provenientes de familias muy pobres. Las narraciones de estas mujeres destacan tres líneas de organización de su relación con la escuela: a) un concepto de sí mismo como personas inteligentes, construido en las interacciones con padres y maestros; b) las capacidades académicas que desarrollaron a lo largo de sus trayectorias escolares y c) una idea de ser escolarizado como medio para lograr un estilo de vida diferente al menos en ciertos aspectos.

En ambos casos se reporta que los padres las impulsaron aunque de manera distinta. Los sentidos que construyeron en torno a la escuela fueron diferentes para cada etapa escolar perfilándose a través de distintos vínculos: el afectivo con maestros en la primaria, el vínculo fundamentado en las relaciones sociales o de amistad en secundaria, la relación con perspectivas más amplias de conocimiento y de formas de vida en el nivel medio superior y la formación para el ejercicio profesional en la licenciatura. Dentro de estos diferentes vínculos la relación con el conocimiento escolar se construye de diversos modos: en primaria como el ejercicio de capacidades cognoscitivas sin mucha importancia por el contenido, en secundaria alrededor del placer por la lectura, en el nivel superior como oportunidad de ampliar y contrarstar conocimientos o como adopción de una actitud instrumental para poder continuar con la escolaridad y finalmente, en la licenciatura centrado en la búsqueda de conocimientos útiles para la práctica profesional.

Esta relación diferenciada con la escuela responde a un conjunto de condiciones como la etapa de vida, en tipo de conocimientos ofrecidos, los vínculos sociales con maestros y compañeros y las características propias de cada escuela, de modo que no se trata de una construcción subjetiva en aislado.

Delgado-Gaitan (1994) también ha considerado la relación existente entre la pobreza, las diferencias raciales y lingüísticas y afirma que no son causa en sí misma para que las personas no accedan y permanezcan en la escuela. En las escuelas se advierte una relación de poder en donde los mecanismos de ingreso y permanencia se deciden por la institución, sin embargo, los padres pueden convertirse en instancia de poder a través de sus presiones. Por otro lado, el poder de los padres se expresa a través de los consejos que no son sólo instrucciones para solución de problemas, sino que implican una dimensión cultural de comunicación aderezada con una empatía emocional y compasión, así como expectativas familiares e inspiración. La autora trabajó con familias inmigrantes a USA y encontró que los estudiantes inmigrantes Mexicanos se desempeñan mejor en el contexto familiar y en obligaciones para su grupo de iguales, más que en un contexto de desarrollo individualizado, como sería el escolar. Género, país de origen estatus socioeconómico, nivel de aculturación, diferencias generacionales, recursos psicológicos, son aspectos que nos pueden servir para comprender las respuestas de las familias al cambio. Las personas dentro de cada familia responden de manera diferente a la escuela y los padres son de gran importancia en la transición hogar- escuela. En sus conversaciones con los hijos los padres intentan enseñar a sus hijos la importancia de la escuela a través de ejemplos de por qué es necesario que a ellos "les vaya mejor". Los consejos son el modo más frecuente de narrativa informal para apoyar a los hijos, para hacer que los hijos reconozcan el valor de la educación. Precisamente, en el siguiente tema a tratar, sobre las consideraciones generales del valor de la escuela, se abordará cómo los estudiantes se apropian de los contenidos académicos y en que circunstancias, cuáles son sus intereses con respecto a las materias que se les imparte dentro del salón de clases, así como la utilidad que ellos le dan a cada contenido académico.

Rochex (1989) dice que la aproximación histórico social en torno a los asuntos escolares es inseparable de su proyección en los espacios simbólicos familiares y en las biografías de las personas. La relación personal de cada joven a su escolaridad nos confronta a los problemas de articulación entre significación social y sentido personal de los saberes y de las actividades escolares, así como de la parte que toma la escolarización en la construcción de las identidades. En este sentido, la pérdida de sentido de la escolaridad de la cual son víctimas más frecuentes los niños de clases populares, se juega entre dos registros: a) pérdida de significación social debido no solamente a la falta de contacto entre certificación escolar e inserción socio profesional, sino también a la disociación entre aprender y utilizar. b) el sentido que toman o no las actividades escolares con la anticipación (frecuentemente informal) que un joven hace de cuál será su posición en un futuro en el seno de la división del trabajo. Esa imagen de sí que se empieza a construir en relación a un futuro. En caso de los migrantes de un país a otro, Rochex analizó el caso de los marroquíes que arribaron a Francia, hay toda una ruptura entre un saber- hacer y una vida alienada del medio urbano, el rechazo a la imagen paterna y a los modelos que ofrece, sentimientos de pérdida de autonomía y maestría en el trabajo. Todo eso se juega en una ruptura entre jóvenes y padres. Los jóvenes no poseen medios de identificación necesarios para anclar positivamente el deseo de aprender, la relación con el saber en la construcción de su identidad su deseo de crecer y llegar a adultos.

Además de la situación familiar, los estudios que intentan analizar la perspectiva de los estudiantes atienden al contexto escolar, a cómo las actividades escolares pueden tener o no sentido para los alumnos. Así, Quiroz (1991) considera la vida de los estudiantes de nivel medio básico en México. Sostiene que la vida de los estudiantes en la escuela secundaria implica, como la vida en cualquier ámbito, un acrecentamiento del saber cotidiano del sujeto particular. Explica que hay una apropiación de saber que es la integración efectiva de nuevos elementos en el contenido del saber cotidiano del sujeto particular. Quiroz se apoya en Heller (1991) y su noción de "contenido del saber cotidiano" que sería la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana, del modo más heterogéneo. "Del saber cotidiano, de la experiencia acumulada el particular se apropia sólo de lo que es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado". Esto significa que los estudiantes se apropian selectivamente de los múltiples elementos presentes en cada momento escolar y no sólo cuenta la significación de los elementos considerados aisladamente, sino la competencia entre ellos. Ante todo debe aprender a "usar las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas ..." (Heller, 1977: 21).

En base a lo anterior, Quiroz establece la hipótesis de que la apropiación de los contenidos científicos del currículum formal, por parte de los estudiantes, es sólo una posibilidad dentro de la vida escolar. Para ser integrables, esos contenidos al saber cotidiano de los estudiantes se requiere que los mismos encuentren un acomodo en términos de alguno de los tres modos de empleo del saber científico en la vida cotidiana: primero, como guía del saber práctico; segundo, como satisfacción del interés y la curiosidad y tercero, como requerimientos de ambientes sociales particulares. Por otra parte, esa posibilidad de apropiación de contenidos escolares está en competencia con otras apropiaciones necesarias en la vida cotidiana escolar. Quiroz (1991) llevó a cabo su trabajo en una secundaria durante una clase de química. Observó que solamente había atención por parte de los alumnos por la necesidad de responder de inmediato a la actividad, que consistía en pasar al pizarrón y cualquier alumno estaba en riesgo de pasar.

Para Quiroz en esta clase lo que se presenta como obstáculo para la apropiación, es la característica del contenido mismo en términos de su significación para esos estudiantes. Fue evidente que el tema no se convierte en guía para la vida práctica de una gente común no especialista, podría ser una guía para la vida práctica de alguien que ejerza la química. El segundo problema es si el contenido académico satisface el interés o la curiosidad de los estudiantes. El alto grado de especialización del tema podría ser de interés para unos cuantos, ya con inclinaciones hacia la química, pero no para la mayoría. Un segundo argumento es que este tipo de temas estaban excluidos de las conversaciones de los estudiantes fuera del aula. En estas situaciones los temas privilegiados son extraescolares o de los temas del currículum que tocan los problemas vivenciales de su edad (ecología, sexualidad, el universo, relaciones con los adultos, lugar de los adolescentes en la sociedad, etc.). En tercer término es claro que el tema de la clase no es requerimiento de ningún ambiente social donde se mueven los estudiantes fuera de la escuela.

La conclusión que Quiroz hace es que las características del contenido académico en relación con el saber cotidiano de los estudiantes, puede constituirse en un obstáculo para la apropiación de esos contenidos. La integración de los contenidos académicos a la estructura del saber cotidiano de los estudiantes, depende en buena medida, de su potencialidad para cumplir con alguno de los tres modos de aplicación del saber científico

en la vida cotidiana. Si ello no es posible, las mejores estrategias didácticas pueden ser infructuosas, aunque frecuentemente las clases tengan la apariencia de lecciones exitosas por la simulación de apropiación lograda en su desarrollo.

Los alumnos lograrán apropiarse de la lógica de la actividad pero no de los contenidos mismos ya que los alumnos consideran que lo importante es cumplir con lo que el maestro demanda pero no por lo que ellos pueden apropiarse de todos los contenidos. Lo anterior puede ser una de las causas del fracaso escolar entre otras muchas. Abordaré este tema de fracaso escolar porque el abandono escolar es considerado como fracaso escolar y de alguna manera mi trabajo será con personas que abandonaron la escuela. Asimismo, haré ciertas consideraciones de lo que se entiende por fracaso escolar, y si en realidad se debe llamar fracaso escolar en los casos donde los alumnos no se desarrollan adecuadamente dentro de la escuela.

1.3 ¿Es posible hablar de fracaso escolar?.

En relación al tema, el centro de investigación de la educación especial y de la adaptación escolar (CRESAS) ha realizado una reseña histórica donde reportan que desde fines del siglo XIX la medicina pediátrica y la naciente Psicología infantil procuraron explicar las dificultades y fracasos escolares estructurando todo un sistema teórico fundado en las siguientes premisa: los orígenes de los problemas que la escuela se plantea acerca de los niños deben buscarse en las características de estos últimos. Médicos y Psicólogos atribuyeron el fracaso de la escuela a los alumnos que no se beneficiaron con su enseñanza o rechazaban la disciplina escolar y a las débiles capacidades intelectuales o morales de esos niños. Echaron mano de un concepto propio de la medicina mental de la época, los denominaron "niños anormales" y se sostuvo que no eran enfermos psíquicos, ni retardados graves, ni alienados, sino "anormales de escuela primaria". Según la expresión de Binet y Simón (1989) su anormalidad se definía así : eran "rebeldes frente al régimen educativo normal, incapaces de recibir la educación normal y común impartida a los niños de su edad". De acuerdo con este marco teórico, los trabajos de entonces clasificaban a los niños que causaban problemas en la escuela en dos categorías principales: los retrasados o débiles mentales (niños a quienes se juzgaban incapaces de alcanzar el nivel de instrucción de sus coetáneos a causa de la debilidad de sus facultades intelectuales); y los inestables (niños a quienes se considera incapaces de aceptar la disciplina escolar a raíz de la debilidad de sus facultades morales).

Por su parte Fernández Pérez (1986) considera que la limitación lingüística del término "fracaso" aplicado por imperativos de diccionario a situaciones muy diversas, obligará a jugar permanentemente con un significado ambiguo para el planteamiento. Quizá el fracaso escolar más grave consista en que el "fracaso escolar" está mal definido, en lo que habrá que aludir en muchos casos a qué situación real se hace referencia con dicha expresión: a) al fracaso escolar estadístico, convencional y periodístico de tal número de abandonos o suspensiones por año y nivel de sistema educativo, b) a tal tipo de procesos objetivables subyacentes definitorios de los abandonos y los suspensos, c) o todavía más radical, a tal tipo de procesos objetivables en los sujetos que ni abandonan, ni suspenden.

Según este autor, cada año se da un gran despilfarro nacional para lograr determinados objetivos educacionales sin que éstos se consigan. El despilfarro se agrava si se advierte que en el caso del fracaso escolar se trata de una esterilidad extremadamente

fértil en producir nuevas ruinas; hasta los periódicos más populares llevan años comentando las estrechas relaciones existentes entre el fracaso escolar y la marginación, del paro de la delincuencia precoz, de la drogadicción, de los conflictos familiares, de la frecuencia en ocasiones peligrosa, etc. Este autor también aborda el tema de una manera más cualitativa, ya que considera causas del fracaso escolar que otros investigadores no lo habían hecho, como por ejemplo, reporta el caso donde en un ejercicio de matemáticas 20 alumnos lo pueden haber resuelto mal sin embargo dice que puede haber 20 situaciones diferentes de por qué lo resolvieron mal, esas causas van desde que si el niño no aprendió la actividad, daños orgánicos el ambiente etc., y puede darse en cualquier etapa escolar básico, medio o superior .

En relación a lo anterior Mehan (1986) analiza la situación de la evaluación que hacen los maestros a los alumnos no capaces llamados o calificados como problema. Se les pidió a los maestros que observarían videos de las lecciones que daban y que mencionarían cuáles alumnos eran no exitosos, encontrándose que se comportaban de la misma manera que los alumnos a los que se habían clasificado como exitosos. Así, los maestros interpretaban conductas similares de manera diferente dependiendo de si estaban asociados con cada tipo de alumno. Edgerton (1970) también menciona que las habilidades de la gente y las deficiencias son definidas de manera diferente en diferentes culturas. La variabilidad en la interpretación de los maestros de lo que serían los estudiantes no capaces y los normales, desafía a la interpretación a través de las dos teorías sobre conducta desviada en la sociedad y bajo desempeño escolar : la teoría "realista" y la teoría "mentalista ". En la primera se busca la fuente de la desviación en las características biológicas del actor. En la mentalista atiende a las reacciones sociales que hay sobre las acciones de las personas, como base para generar la desviación.

Por otro lado desde una perspectiva mentalista llamada " teoría de las expectativas" se asume que no son las características del alumno ni su conducta lo que guía al éxito o al fracaso escolar, es la expectativa que los maestros tienen de la conducta de los estudiantes lo que causa los resultados académicos. El fracaso escolar se encuentra impulsado por las reacciones de los educadores a la conducta de los alumnos. Edgerton (op.cit) abandona ambas teorías y señala que no dan cuenta de la variabilidad de interpretaciones que tienen los maestros lo que es resultado de la confusión entre la clasificación de objetos físicos y de aquellos culturalmente construidos. Por ello, propone tres tipos de objetos: visibles (datos brutos), mediatizados y culturalmente construidos. En el caso de lo directo expone la relación objeto- nombre: no hay duda de que el objeto se percibe, se toca (como una silla) y además se le nombra, a pesar de las distintas maneras en que se le nombre la utilidad es la misma. En relación a lo mediatizado, se trata de objetos que no son perceptibles directamente pero que sabemos que existen como la enfermedad.

Desde otra perspectiva que es la del constructivismo social se afirma que un objeto tal como "estudiante con dificultades" es resultado de la interacción entre la estructura potencial prevista por el mundo y el estado de conocimiento de la gente que los categorizar, es decir lo que se espera del alumno así como el propio aprendizaje de las personas que esperan un buen aprovechamiento de éste alumno. Así mismo, Lichtenstein (1993) reporta la visión de los alumnos que abandonan la escuela y su transición a la temprana adultez, así como su estancia en ella. Se trataba de alumnos que fueron clasificados como "incapaces" e incluidos en cursos, programas y escuelas que los excluían del resto de los compañeros "normales". Después de dejar la escuela, habían entrado en programas de capacitación y se encontraban trabajando en empleos que consideraban adecuados en los que obtenían

reconocimiento por las labores que desempeñaban. Ellos sentían que habían dejado atrás uno de los periodos más ansiosos de su vida. Su decisión de dejar la escuela, desde su punto de vista, fue la elección de mayor auto-afirmación de su etapa de secundaria. Su abandono tuvo mucho que ver con reclamar su propia vida e intentar proteger su auto-estima. Así, mientras la decisión es vista como una decisión trágica por el personal de la escuela, muchos de los jóvenes consideran que es una de sus grandes decisiones.

Para finalizar el presente apartado, puedo concluir que, por una parte, el concepto de "fracaso escolar" es muy variable y esta variabilidad depende de la percepción de cada persona y la posición que cada una tenga. Y, por otra parte, en sí el "fracaso escolar" como ya mencionan algunos de los anteriores autores, es sólo el concepto para referirnos a las fallas que las personas tienen en relación a la escuela, pero que muchas veces las personas ven el abandono de la escuela como una alternativa en su vida y no como una falla. Las personas a lo largo de su vida escolar pueden ser diferentes en cada una de sus etapas escolares. Esto significa que habrá que pensar la relación de las personas con la escuela en función de la trayectoria de vida de cada una y de cómo la escuela puede tener un significado distinto en diferentes momentos del tiempo.

1.4 Trayectorias escolares como concepto central para entender el significado de la escuela en la vida de las personas.

Legrand (1995) dice que la trayectoria implica las series de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente en un espacio también cambiante. Define también trayectoria social individual como el que un individuo parte de una herencia social, mediada por su familia de origen, y se desplaza en el seno de su propia biografía. La trayectoria social individual se inscribe en una trayectoria social colectiva, aquella de la que el individuo se apropia. Las trayectorias son singulares para cada individuo de modo que cinco hijos de la misma familia, que crecen bajo los mismos modelos sociofamiliares no son absolutamente idénticos. La diferencia estriba en la singularidad de su trayectoria, la diferencia de su problemática psíquica y la singularidad de su experiencia social.

Para Dreier (1997) trayectoria implica que los sujetos se relacionan de diferentes formas con sus participaciones en contextos particulares. Su implicación puede ser a más o menos largo plazo y puede ser crucial para ellos o meramente instrumental, relacionada con preocupaciones claramente limitadas o de amplio alcance o incluir diversos vínculos con otras personas particulares. Así, una trayectoria es la serie de participaciones que una persona tiene a lo largo de su vida y en diferentes contextos de práctica social, esta trayectoria no es necesariamente lineal sino que puede ser suspendida y recuperada en otro momento. En el caso de mi investigación el concepto de trayectoria es importante porque voy a considerar el por qué tres jóvenes adultos decidieron regresar a estudiar varios años después de haber desertado de la escuela, por ésta razón tratarse el concepto será trabajado posteriormente. Analizaré sus narraciones de vida para identificar las causas o razones que dicen haber tenido para reconsiderar su regreso a la escuela.

CAPITULO 2

PSICOLOGIA CULTURAL COMO MARCO TEÓRICO PARA INTERPRETAR LAS EXPERIENCIAS QUE LAS PERSONAS TIENEN CON LA ESCUELA.

Mi trabajo se fundamenta en un campo de discusión que actualmente se desarrolla dentro de la psicología, al cual se le ha denominado psicología cultural. En este campo se debate la relación entre la mente y la cultura, es decir, se analiza cómo es posible que la mente esté constituida culturalmente o cómo es posible que el sujeto se construya a sí mismo y a su realidad al mismo tiempo que está moldeado culturalmente. En lo que sigue mencionaré algunos de los autores representativos de la psicología cultural con la intención de dar un breve panorama sobre los principales conceptos que se discuten.

Según Bruner (1990), en todas las culturas existe una psicología popular, que es uno de sus instrumentos constitutivos más poderosos, y que consiste en un conjunto de descripciones más o menos normativas y más o menos conexas sobre: cómo funcionan los seres humanos, cómo funciona nuestra propia mente y la mente de los demás, cómo debe ser la acción situada, qué formas de vida son posibles, cómo se compromete uno a estas últimas etc. El aprendizaje de la psicología popular que caracteriza nuestra cultura se produce muy pronto, la adquirimos al tiempo que aprendemos a usar el lenguaje y a realizar las transacciones inter-personales que requieren la vida comunitaria. Bruner dice que la psicología popular es un sistema mediante el cual la gente organiza su experiencia, conocimientos y transacciones relacionados al mundo social. Menciona también algunos componentes fundamentales de la psicología popular, uno de ellos es que la gente tiene creencias y deseos: creemos que el mundo está organizado de determinada manera, que queremos determinadas cosas, que algunas cosas importan más que otras. Así mismo, cree que la gente tiene creencias no sólo sobre el presente sino también sobre el pasado y el futuro, creencias que nos ponen en relación con el tiempo concebido de una determinada manera, no la manera de otro grupo social sino del particular en el que vivimos.

Esas creencias y deseos de la gente llegan a ser suficientemente coherentes y bien organizados como para merecer el nombre de compromisos o formas de vida, y esas coherencias se consideran como disposiciones que caracterizan a las personas. En sí, la psicología popular trata de agentes humanos que hacen cosas basándose en sus creencias y deseos que se esfuerzan por alcanzar metas y encuentran obstáculos que superan o que les doblegan, todo lo cual ocurre en un período prolongado de tiempo. Para poder conocer la psicología popular de las personas, sus deseos y creencias tenemos que recurrir a la narración que ellas mismas hacen. Para Bruner (1990) una narración es una historia que describe una secuencia de acciones y experiencias de un determinado número de personajes ya sean reales o imaginarios. Estos personajes se presentan en situaciones que cambian. Estos cambios, a su vez revelan aspectos ocultos de las situaciones y de los personajes que dan lugar a una situación problemática que requiere nuevos pensamientos o acciones, o ambas cosas a la vez. La respuesta que se da a esta situación hace que concluya la historia.

Así mismo, una narración puede ser real o imaginaria y lo que importa es la secuencia de sus oraciones, no la verdad o falsedad de esas oraciones. Es esta peculiar secuencialidad la que resulta indispensable para el significado de un relato y para la forma de organización mental mediante el cual es captado.

Dentro de la psicología popular hay normas pero también debe tener un conjunto de procedimientos de interpretación que permitan que las desviaciones de esas normas cobren significado en función de patrones y creencias establecidas. La psicología popular recurre a la narración y la interpretación narrativa para acercarse a este tipo de significados. La narración resulta un vehículo tan natural para la psicología popular. La narración trata (casi desde las primeras palabras del niño) del tejido de la acción y la intencionalidad humanas. Media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más indiosicrático de las creencias, los deseos y las esperanzas de modo que logra que lo excepcional sea comprensible y mantiene a raya a lo siniestro, salvo cuando lo siniestro se necesita como tropo. Reitera las normas de la sociedad sin ser didáctica.

De igual manera, los significados interpretativos son metafóricos, alusivos, muy sensibles al contexto. Pero son la moneda de la cultura y de su psicología popular narrativizada. Considerando lo anterior y de acuerdo con Ibañez (1994) son las significaciones lo que permite a los individuos invertir a los objetos con una serie de propiedades que no posee "de por sí", sino que son construidas conjuntamente a través de la comunicación y que se sitúan, por lo tanto, en la esfera de los signos. A esto se le llama significados compartidos que es otro de los conceptos que utilizaré a lo largo de mi investigación. A este respecto, Ibañez (1994) considera que por su vinculación con la dimensión simbólica y la construcción y circulación de significados queda claro que cualquier cosa que denominemos "social" está íntima y necesariamente relacionada con el lenguaje y la cultura. Nada es social si no es instituido como tal en el mundo de significados comunes propios de una colectividad de seres humanos, es decir, en y por medio de la intersubjetividad. Esto implica que lo social no radica en las personas, ni tampoco fuera de ellas, sino se ubica precisamente entre las personas, es decir, en el espacio de significados del que participan o que construyen conjuntamente. La intersubjetividad se construye en la interacción entre las personas, es una comprensión de significados compartidos. Cuando las personas externalizan sus significados construidos internalizados de manera singular se da una reflexividad dentro de la intersubjetividad.

Por su parte, para Valsiner (1997) la intersubjetividad es un meta- proceso de reflexividad que opera en un tiempo irreversible conduciendo de manera constante a crear, mantener y cambiar la cultura personal de las personas, sistema de significados internalizados y construidos de manera singular (sentidos personales) que orientan las reflexiones subjetivas de las personas, respecto de su mundo. La conducta de las personas externaliza su cultura personal y conduce a la transformación de la cultura colectiva que permea el espacio de vida de las personas que establecen relaciones de intersubjetividad. La cultura colectiva es, entonces, un término que corresponde al mundo extra- personal (social). Implica un conglomerado heterogéneo de mitos, significados objetos significativos, roles sociales y reglas, algunas de las cuales forman estructuras semi-estructuradas complejas, mientras otras sólo existen en el mundo social de las personas de manera separada.

Además, la cultura colectiva es paradójica en sí misma ya que incluye significados opuestos, mitos con sugerencias muy diferentes. La cultura colectiva está en proceso de cambio constante, cambio que podemos localizar en la expresión de culturas personales

particulares aún cuando el material semiótico que la caracteriza haya sido creado en otro tiempo y lugar o por interlocutores ya muertos. La cultura colectiva es el contexto más amplio de localización de las intersubjetividades, mismas que podemos ver o analizar a partir de su carácter dialógico. Lo dialógico nos refiere a la presencia de opuestos los hablantes en un diálogo o voces que se oponen en nuestros diálogos internos.

Valsiner (1997) dice que la persona es activa en el diálogo para crear una reorganización nueva de la subjetividad y de la intersubjetividad. De igual manera, la persona en desarrollo es activa en su construcción de su mundo a través de la imaginación de signos mediados, de la fantasía y de diálogos internos a través de los cuales una persona puede trascender los confines inmediatos de cualquier contexto " aquí y ahora". Por otro lado, para Dreier (1997), las personas llevan acabo prácticas sociales que no son homogéneas sino heterogéneas, es decir, prácticas sociales diversas y situadas que están vinculadas en una estructura social. Para captar esto necesitamos una teoría sobre la estructura social de la práctica como conjunto de contextos de acción social local interrelacionados y diversos. Estos contextos locales particulares (hogares, lugares de trabajo, etc.) pueden estar institucionalizados de diversas maneras, con frecuencia están estructurados para propósitos y preocupaciones primarios particulares y están marcados por relaciones de poder particulares de ámbitos desiguales de participación personal.

Un contexto social sólo puede entenderse a través de sus interrelaciones-conexiones y separaciones con otros contextos. En la estructura de práctica social los contextos sociales dependen, para su producción y cambio, uno de otro en formas particulares. También se refieren mutuamente en formas problemáticas en ocasiones. Por ejemplo, los contextos educativos se refieren a otras prácticas sociales para las cuales supuestamente educan modos particulares de participación, y dan instrucciones sobre qué contará como práctica calificada en esos otros contextos. Para que la práctica social sea reproducida o cambiada, debe estar arreglada de tal manera que los sujetos puedan darse cuenta de algunas de estas interrelaciones y sean capaces de utilizarlas. Los sujetos individuales deben tomar en cuenta también la estructuración de la práctica social en contextos particulares de acción para dirigir y configurar su participación en ellos y sus trayectorias a través de ellos. En múltiples formas, el significado concreto de un contexto particular para ellos depende de sus interrelaciones con otros contextos en la estructura de práctica social y de su propia práctica social personal. Los contextos sociales de acción están arreglados para prácticas sociales particulares y modos particulares de participación. Los grupos particulares de participantes tienen acceso o están excluidos de ellos en formas particulares. Y los contextos pueden arreglarse para trayectorias particulares de participación en y a través de ellos, en virtud de, por ejemplo una estructura interna de divisiones y posiciones o un arreglo de contextos sociales para el despliegue de trayectorias personales de vida con transiciones y constelaciones cambiantes de práctica social personal y configuraciones de significados personales (Højholt, 1997).

Dreier (1997) también sostiene que se necesita teorizar cómo los sujetos integran y estructuran sus complejas prácticas sociales personales en estructuras de su práctica social en curso con sus relaciones con otros específicos, sus compromisos específicos, sus lugares específicos, sus organizaciones y ritmos de actividad específicos, etc. Para hacerlo, los sujetos deben desarrollar y adoptar posturas personales acerca de aquello en lo que participan, hacen y desean. Adoptar posturas dice Dreier, significa tomar partido en las prácticas sociales respecto de los conflictos y las contradicciones. Este autor también define los conceptos de ubicación y posición. Por ubicación entiende el lugar particular en el

mundo donde está en el presente un sujeto, en un tiempo y espacio determinado dentro de un contexto particular y a partir del cual la perspectiva personal se abre al mundo. El marca el carácter situado y concreto de la práctica personal. Por posición entiende que es la posición social particular que ocupa un sujeto en su contexto social presente. Tanto la ubicación como la posición cambian cuando el sujeto se desplaza hacia otros contextos. Los sujetos se relacionan con estas ubicaciones y posiciones, las sopesan y evalúan, se determinan y toman partido en problemas que les preocupan, los afirman, critican y contribuyen a reproducirlos y cambiarlos. Para poder reflexionar esto en términos teóricos, necesitamos también trabajar el concepto de posturas personales o puntos de vista que el sujeto llega a adoptar sobre su compleja práctica social personal, sobre eso de lo que es parte y sobre su participación en ello.

Así, a través de la historia de sus participaciones las personas despliegan una posición subjetiva particular. Dreier (op. Cit) le llama identidad a la composición subjetiva particular por la cual los individuos se sienten ubicados en el mundo y como resultado de la combinación de participaciones en distintos contextos de práctica social. La identidad también se refiere al sentimiento de pertenencia a las prácticas particulares con personas y en lugares particulares, mismo que se desarrolla sobre el transcurso de ser parte de ellas, de configurar aquellas reflexiones en posturas personales y de configurar tales posturas en un proyecto de lo que uno representa y a donde pertenece. Por su parte para Saucedo (2001) en las personas se da también una identidad escolarizada que se desarrolla a partir de que el alumno se apropia de los discursos de igualdad que se construyen en el espacio escolar. Con apropiación se refiere a la transformación que el sujeto hace con los estreñimientos facilitadores del carácter de la cultura. Así, el sujeto se posesiona y da uso a esos recursos culturales disponibles demostrando con ello el carácter que tiene como agente activo en la apropiación de la cultura que le es transmitida. De igual manera, con el uso que le da a los recursos culturales disponibles, va organizando su mundo intra e interpersonal para construir su propia comprensión de la realidad que le toca vivir. A esto es a lo que le podemos denominar sentido personal de las cosas, utilizando el concepto de Valsiner (1997) de cultura personal.

Los conceptos arriba señalados son una pequeña muestra de la discusión que actualmente se realiza en el terreno de la psicología cultural. Solamente me centré en aquellos que serán relevantes para el análisis de las narraciones de los tres jóvenes adultos a quienes entrevisté. Puedo adelantar que son personas que viven en contextos de práctica social particulares, las familias ferrocarrileras, contextos en los cuales han vivido y se han apropiado de aspectos de la psicología popular para formarse una idea de sí mismos como personas y, en particular, para guiar su relación con la escuela. Como agentes activos, se trata de personas que han hecho elecciones de entre la cultura colectiva, o significados culturales globales, sobre el valor de la escuela para avanzar a la conformación de un sentido personal sobre para qué y por qué regresar a estudiar después de haber desertado. También será importante que, para entender los significados que le atribuyeron a la escuela a lo largo de sus trayectorias de vida, conozcamos los contextos de práctica social en los que han participado, en particular el de las familias ferrocarrileras. Precisamente, en el siguiente capítulo abordó cómo son las familias ferrocarrileras y qué tipo de relación con la escuela promueven los padres en ellas.

CAPITULO 3 POBLACIÓN Y METODOLOGÍA

a) Las familia ferrocarrileras.

Como se recordará, la presente investigación se integra a la que Saucedo (2001) desarrolló con una población particular. Para poder caracterizar los estudios de caso que realicé con tres familias ferrocarrileras retomaré los datos que aportó la investigación de esta autora. Según Saucedo (2001), eligió esta población de familias porque comparten características como grupo social ya que han sido obreros de ferrocarril por más de 15 años y viven en una unidad habitacional con condiciones materiales también semejantes. La unidad habitacional es conocida como "hogares ferrocarrileros" y en ella habitan aproximadamente 1500 familias en donde el padre, y en algunos casos la madre, son o fueron trabajadores de Ferrocarriles Nacionales de México. Los hogares ferrocarrileros son, según la autora, como un microcosmos de lo que durante dos décadas (1970-1990) fue la relación burocrática y clientelar entre el estado Mexicano, los sindicatos y las comunidades.

En 1959 acontecieron los últimos movimientos contestatarios de los ferrocarrileros contra la intervención estatal en el sindicato y la imposición de líderes charros. La gran combatividad de los trabajadores se vio mermada por las distintas maneras en que el estado los controló desde represiones con el ejército, encarcelamiento y persecuciones, hasta medidas más sutiles para manipular desde dentro con líderes impuestos y una política de concesiones que terminaron por subordinar e incorporar a la lógica estatal al antes pujante sindicato. Esta actitud estatal no fue algo privativo hacia los ferrocarrileros, sino una medida generalizada de acuerdo a la cual las organizaciones corporativas en nuestro país reproducirían una relación cada vez más autoritaria y clientelista con sus bases.

En combinación con el afianzamiento de esta cultura burocrática y clientelar se señala que desde tiempo atrás existían vicios muy marcados entre los trabajadores ferrocarrileros, como serían el alcoholismo, la corrupción los compadrazgos y la falta de disciplina para el trabajo, además de grandes problemas de la empresa como el funcionamiento permanente en números rojos, las bajas tarifas para el transporte de carga y de personal, el equipo obsoleto y el exceso de trabajadores. Por otro lado, al paso de los años los ferrocarriles han perdido su importancia como industria del transporte dada la dificultad para modernizarlos y la fuerte competencia con otros medios, principalmente el autotransporte por carreteras.

En la década de los 70's destaca la consolidación del "pacto social" entre el estado y los trabajadores que deriva en un proteccionismo por parte de un estado benefactor que tenía como objetivo captar bases sociales para su mermada imagen. Para ello, la política asistencialista se dejó ver en los discursos populistas y en asuntos de tipo salarial y de vivienda. El interés por las décadas de los 70's - 90's radica en que es el periodo en que se forman y crecen las familias de la unidad en la cual se realiza la investigación y porque se encuentran en su experiencia habitacional y laboral algunos rasgos de esa política asistencialista y de una acción sindical cada vez más subordinada al estado.

La unidad habitacional de "hogares ferrocarrileros" precisamente fue parte del programa de vivienda durante el régimen de Echeverría. Los relatos de las personas

respecto de su experiencia habitacional nos habla por un lado de una "mejora" en sus condiciones de vida, en tanto provenía de viviendas con grandes carencias y, por tanto, de una lucha constante por organizarse como condóminos y resolver problemas comunes a lo interno de la unidad habitacional. Estos condóminos han tenido toda una historia de problemas y tensiones entre ellos gracias a la apatía, falta de confianza prácticas negativas como las "transas" de las personas que, según el punto de vista de algunos administradores de módulo, les han impedido una buena organización. Sin embargo, es posible identificar una imagen de unificación en relación con las instituciones locales para gestionar solución a sus problemas. Estas personas fueron insistentes a través de escritos, participando en desfiles y mítines de proselitismo para candidatos priistas para obtener servicios públicos como escuelas, lecherías, vigilancia y mantenimiento de la unidad habitacional. Entre las décadas de los 80's y los 90's tanto el sindicato de FNM como el PRI local satisfacían las demandas, y posteriormente sólo el segundo.

Para 1986 empezaron los programas de jubilación de trabajadores en activo desde 38 años antes. Hacia 1992 se inició un claro programa de "liquidación voluntaria" en el que muchos jefes de familia aún jóvenes tuvieron que buscar otras fuentes de ingreso. Al momento en que realicé la investigación, la empresa estaba en franca privatización y liquidación de personal. Muchos trabajadores estaban a la espera de que los despidieran o los jubilaran con salarios míseros y sin organización para enfrentar la iniciativa de la empresa.

Hasta hace poco tiempo la empresa FNM tuvo un carácter "familiar" para las personas puesto que al menos dos generaciones de padres e hijos fueron trabajadores de la misma y construyeron un valor bastante fuerte respecto de la estabilidad laboral. Casi todos los trabajadores actuales también eran hijos de ferrocarrileros y cada familia contaba con el "derecho" de un lugar para su hijo en caso de no tener un empleo seguro. Estos trabajadores son personas que han permanecido laborando en la empresa por más de 20 años, algunos ya son jubilados, y otros más han sido liquidados. Según Saucedo (2001), en las narraciones de sus trayectorias laborales en la mayoría de los casos se expresa una estructura narrativa de tipo progresiva en la cual el orden de los sucesos y etapas de vida para la construcción de la propia identidad, van de menor a mayor éxito como trabajadores. Comentaron estos trabajadores que dentro de la empresa habían podido "hacer carrera" al ir ascendiendo en los niveles y categorías de acuerdo a las cuatro áreas de trabajo que existen: los trabajadores de vía, que son los empleados con menor grado de escolaridad, desarrollan trabajos muy pesados y son los de menor salario; los trabajadores de talleres que se encargan de reparación y mantenimiento de locomotoras y poseen oficios como electricista, mecánico, carpintero, etc.; los empleados de alambres y trenes como los telegrafistas, conductores, garroteros; y, por último, los empleados de oficina que realizan trabajos administrativos como secretarías, jefe de almacén, etc. Hay especializaciones de gran prestigio como la carrera de conductor maquinista, pero además las personas habían recibido distintos cursos de capacitación aplicados a las diferentes áreas de trabajo. Este elemento de la capacitación es de gran relevancia, pues los trabajadores la referían como un aspecto orgulloso de su trayectoria laboral.

Por otro lado, la identificación con la empresa se expresa en las narrativas de estas personas, no sólo por la estabilidad y el ascenso en los puestos, sino también por la garantía de que sus hijos podían entrar a trabajar ahí mismo. En este sentido, la empresa adquiere un carácter "familiar" pero no simplemente de reproducción laboral sino de la búsqueda de mejores oportunidades bajo la base de estabilidad en el trabajo. En términos generales, lo

antes mencionado nos refiere a las condiciones laborales de estas familias y por lo que se refiere a las condiciones de vida a continuación haré la descripción.

3.1 Contextos de práctica social de las familias ferrocarrileras.

Estas familias se preocupan por tener limpio el hogar, tienen muebles de mediana calidad, en buen estado, cortinas bonitas, lámparas en el techo, vitrinas con vajillas, televisiones, estantes con adornos. En la sala comedor no se ven artículos lujosos, ni libros en los estantes (sólo en la casa de los oficinistas que tienen enciclopedias) pero sí un ambiente de comodidad a la medida de sus posibilidades económicas. Sólo en el caso de los empleados de oficina, se observan muebles de mayor calidad y transformaciones de mayor costo a la vivienda. Los que son parte del personal de oficina se consideran por encima de los demás, piensan que no fue adecuado que en los edificios "mezclaran" a los trabajadores de diversas áreas pues, según ellos, los trabajadores de vías tenían una forma de vida muy inadecuada. Estos trabajadores tienen mejor salario, pocos hijos, relaciones vecinales de discreción y una orientación hacia la intimidad del hogar. Los trabajadores de talleres y conductores (obreros calificados) tienen familias de regular tamaño, sueldo un poco menor que los de oficina. Los conductores que hicieron carrera como tal y que llegan a tener muy buenos sueldos tienen relaciones de cordialidad con los vecinos y son menos "cerrados" que los de oficina. Los trabajadores de vías y empleados como vigilantes, garroteros, etc., (obreros no calificados) tienen mayor cantidad de hijos, bajos salarios y una apropiación de espacio típica como utilizar áreas verdes para criar animales, poner tenderos de ropa y realizar fiestas al aire libre. Por lo anterior podemos ver que el status laboral influye en el modo de vida que tiene cada familia, no así en la percepción que tienen de la escuela y de ser personas con educación como veremos en seguida.

3.2 La importancia de la escuela para estas familias.

Estas familias le otorgan una valoración importante a la escuela y esperan que sus hijos trasciendan el nivel de vida familiar a través de la educación. Saucedo (2001) detectó que los maestros de la zona tienen un conjunto de representaciones en relación a los padres de familias ferrocarrileras y de sus hijos como alumnos. Los maestros reconocen que cuando las escuelas empezaron a funcionar los padres fueron bastante activos en la demanda de educación para sus hijos, y hasta participativos para ayudar en la solución de problemas de las escuelas. También señalaron que en general son responsables con sus hijos pues les compran los materiales necesarios el uniforme y cumplen con las cuotas escolares, pero no advierten que estos padres se ocupen de ayudar a los alumnos en cuestiones académicas. Los maestros reportan que los alumnos, hijos de familias ferrocarrileras, son problemáticos porque provienen de familias de escasos recursos.

desintegradas, o con problemas específicos en un 30 % de la población. Esto significa que la representación que tienen de las familias ferrocarrileras y de sus hijos no es la mejor para los maestros.

Por su parte, los padres de familia dijeron que antes, cuando ellos eran pequeños, no se daba tanta importancia a la educación. Sus propios padres (en las familias de origen) no fueron muy exigentes ni apoyaban a sus hijos para que estudiaran carreras largas, cuando mucho la primaria o carreras comerciales y oficios. Para algunas familias de origen la empresa FNM brindó capacitación a los hijos y la oportunidad de ingresar a laborar, de modo que solucionaba la transición entre la educación y el mercado de trabajo a la vez que extendía el efecto de estabilidad laboral hacia los hijos. No todos los hijos realizaron estudios técnicos pero de todas formas se incorporaron a laborar en la empresa.

Estos padres consideran que el grado mínimo actual de preparación debe ser la preparatoria. Según Saucedo (2001) el valor de la educación para estas personas, para lograr empleos, parte no sólo de lo que perciben y lo que imaginan que es el mercado laboral sino también de la influencia que ejercen las imágenes o visiones que circulan en colectivos más amplios, en parte a través del discurso político y los medios de comunicación. Además, es bastante probable que estos padres se den cuenta de la contracción del mercado laboral y piensan que el hecho de que sus hijos tengan una mayor certificación escolar, es una condición que favorecerá que consigan un empleo estable.

Respecto de esta proyección a futuro a través de la educación de los hijos la autora advierte que hay diferencias entre aspiraciones y expectativas entre las familias en relación a la posibilidad de que los hijos continúen estudiando. Las aspiraciones son las representaciones que las personas se hacen en torno a lo deseable o lo que se valora como algo valioso de alcanzar, mientras que las expectativas apuntan a consideraciones realistas de oportunidades y de habilidades. Las familias cuyo jefe de familia labora en el área de oficinas tiene aspiraciones más elevadas para con la educación de sus hijos y expectativas también altas en el sentido de que consideran tener recursos suficientes para sostener sus estudios. En las demás familias también existen aspiraciones elevadas para sostener trayectorias escolares más allá de la preparatoria y en parte por las dificultades que han observado en sus hijos para sostenerse en la escuela.

Una segunda transformación importante radica en el hecho de que los padres lamentan los casos de sus hijos que no quisieron estudiar y actualmente también trabajen como ferrocarrileros. Enfatizan que harán lo posible porque sus hijos adolescentes se preparen y busquen otro tipo de empleo. Al parecer para estas familias la educación cumple con funciones importantes, no sólo con la importancia de una incorporación laboral más favorable sino con la ruptura de la tradición familiar como ferrocarrileros. Empero, si bien en el primer momento contestan que no quieren ver a sus hijos como ferrocarrilero, o que lamentan que lo sean, después flexibilizan su punto de vista y señalan que los han ayudado o los ayudarán a entrar a la empresa sólo en caso de que no hubiera trabajo en otro lado. En este sentido, la estabilidad laboral es un valor bastante fuerte que se expresa tanto en el deseo de que los hijos estudien para encontrar un buen empleo, como en el recurso final a la empresa de FNM para que los hijos tengan trabajo seguro.

La tercera transformación importante que Saucedo (2001) encontró es que respecto de la noción de adolescencia que se maneja en estas familias. A diferencia de su propia experiencia de juventud en donde las relaciones padre- hijos era de obediencia y la educación un asunto no tan importante, en la actualidad estos padres ven la adolescencia como período de espera que se caracteriza porque los padres dan por supuesta la

dependencia económica de sus hijos al menos durante los estudios de nivel preparatoria. Incluso hay renuencia a aceptar que los hijos trabajen porque piensan que aún no tienen la edad para hacerlo y porque hay creencia de que si tienen dinero ya no se van a interesar en la escuela. Para estos padres, la educación es una "herencia" para sus hijos y a la vez un elemento fuerte que propicia la autosuficiencia de las personas. Pero además, los padres afirman que no es posible dominar a sus hijos adolescentes, que son personas que toman sus decisiones y es muy difícil que hagan lo que no quieren. En los hechos, esta noción de adolescencia se expresa en el apoyo que los padres dicen darles a sus hijos para que continúen estudiando: proveerles de los recursos materiales que necesitan hasta donde sea posible, al menos mientras cursan el nivel preparatoria. A excepción de las familias cuyo jefe labora en el área de oficinas, en las demás familias si los hijos quieren estudiar, se ve como deseable que puedan conseguir un empleo de medio tiempo para que ayuden con sus gastos, pero si no es posible despliegan estrategias para apoyarlos como conseguir otro empleo o "chambitas" por parte del padre, el ingreso de recursos por parte de la madre y el apoyo de hermanos que ya están trabajando.

Al parecer, la gran mayoría de los hijos en las familias ferrocarrileras cursan sin problemas la primaria y avanzan hacia la secundaria. Empero, hacia el esperado ingreso a la preparatoria es donde se inician los problemas en la mayoría de estas familias, porque en muchas de ellas al menos uno de sus hijos no quieren seguir estudiando. Cuando no quieren culminar la preparatoria como mínimo indispensable, estos padres refieren tristeza y desilusión por la decisión de sus hijos. Piensan que no tendrán un buen trabajo, que su vida estará llena de complicaciones y que no superarán el mismo nivel que ellos como padres han tenido. En sus esfuerzos por motivar a sus hijos hacia la escuela, los padres utilizan una narrativa particular en la que se juega de manera activa historias biográficas consejos y dichos. En sus historias les ponen ejemplos de otras personas y de la propia vida de los padres para mostrar lo mal que les fue por no poseer mayores estudios. Los consejos, según Delgado Gaitán (1994), no son sólo instrucciones para la solución de problemas, sino que implican una dimensión cultural comunicativa en la que se integran una empatía emocional, compasión así como expectativas familiares e inspiración. En los consejos se transmite la idea de sacrificio que supone para los padres sostener la educación de sus hijos a la vez que se espera que los hijos se conecten con la dimensión afectiva que está de fondo en la motivación que sus padres les dan para orientarlos a la escuela. A la vez, los consejos cumplen una función socializadora en el sentido de que dan idea de lo que los padres advierten como correcto y del perfil educativo que esperarían que sus hijos cumplieran.

Si al final de cuentas los hijos deciden ya no seguir estudiando, los padres aluden al carácter de independencia propio de la adolescencia y al dicho de "el que quiera estudia y el que no, no", con ese dicho la vinculación con la escuela por parte de los hijos aparece como una experiencia de carácter voluntario y respecto de la cual existe desconocimiento por parte de los padres de lo fácil o difícil que ha resultado la escuela para sus hijos. En parte es posible que este dicho se alimente por los casos en los que algunos hijos si han continuado estudiando hasta terminar una profesión a pesar de contar con condiciones adversas.

Las características antes mencionadas no distan mucho de las características que tiene las tres familias con las que yo trabajé en lo que se refiere a sus condiciones de vida: aunque no son trabajadores oficinistas como se menciona en el estudio anterior, sino por el contrario son trabajadores de bajo rango, sus condiciones de vida son desahogadas, ya que en los tres casos los entrevistados mencionan no haber tenido problemas económicos. En dos de los casos son familias que viven tranquilamente, mientras que en el tercer caso se

reportó que el padre era alcohólico. Por lo que se refiere al interés en torno a la escuela, en los tres casos los padres hablaron de que los hijos terminen algún estudio, siempre remarcando que no quieren que sus hijos sean igual a ellos (obreros). A continuación presento las tres familias a las cuales pertenecen cada uno de los entrevistados respectivamente.

El primer caso es la familia de Guadalupe. Ahí el padre fue quien laboró en FNM. Según Guadalupe, en esta familia tanto el apoyo moral, económico y práctico proviene de ambos padres. La madre apoyó porque desde que los hijos comienzan a asistir a la escuela y hasta el nivel técnico los ayuda con sus actividades académicas. Ambos padres los motivan moralmente y en particular el padre les provee de todo lo necesario económicamente. Según la entrevistada, sus padres piensan que los hijos deben estudiar una carrera larga. Ella tiene un hijo de cuatro años de edad y a pesar de ello la siguen apoyando para que logre terminar una licenciatura.

La segunda familia es la de Jazmín. En ella el padre laboró en FNM como ayudante de maquinista. Según Jazmín, los padres exigían mucho a las hijas para que sacaran buenas calificaciones e incluso diplomas. Las apoyaban tanto moral como económicamente y aún cuando ya algunas están casadas las siguen apoyando para que terminen algo que les sirva para conseguir un "buen empleo". En esta familia las cinco hijas estudiaron una carrera comercial o técnica y en caso de la entrevistada ella quiere seguir estudiando hasta terminar una licenciatura o una ingeniería. Ella comentó que durante toda su trayectoria escolar los padres presionaban a las hijas para que sacaran buenas calificaciones, manejándolo por medio de intercambios ya que si sacaban buenas calificaciones y les permitían ir a fiestas o salir con amigos. En ese sentido, las apoyan para seguir estudiando y no quieren que alguna entre a trabajar a FNM o algún otro lugar hasta que terminen de estudiar; sin embargo, se puede ver que esta familia la madre considera que la mujer estudie sólo hasta la preparatoria y posteriormente casarse.

La tercer familia es la de Román cuyo padre laboró en FNM como mayordomo. Aquí los padres sólo pedían que los hijos estudiaran o hicieran la tarea, pero no había apoyo práctico por parte de ellos. Según narró Román, ocasionalmente los padres llegaron a agredirlos físicamente cuando no realizaban adecuadamente sus actividades, sobre todo él mismo, por ejemplo cuando no hacía tareas, sacaba bajas calificaciones o tenía problemas en la escuela, pero nunca se sentaba a ayudarlo. En general el apoyo solamente era verbal y poniéndose como ejemplo de que no quieren que sean empleados como ellos.

Alo que se puede observar en las familias con las que trabajé fue que el apoyo de los padres era tanto para hijos como para hijas, de modo que no había una preferencia marcada por género. En los tres casos piensan que un mayor nivel académico es sinónimo de mejor calidad de vida, y es por eso que los presionan y apoyan para seguir preparándose, sin importar si es a nivel técnico o licenciatura. De igual manera, en los tres casos los hijos se han apropiado de la visión de sus padres ya que aunque se tuvieron periodos de tiempo en los que, por diferentes razones, abandonaron la escuela, regresaron a estudiar para avanzar lo más posible.

3.3 Metodología.

En primer lugar realicé un monitoreo en el Colegio de Bachillerato Técnico Industrial y Social (CBTIS) por medio de cuestionarios aplicados a todos los grupos de 5 y 6 semestres, en ambos turnos. Elegí el CEBETIS como lugar para detectar a los alumnos porque es una escuela de nivel medio superior que se ubica en la misma unidad habitacional de las familias ferrocarrileras. Esta escuela ha sido una opción para muchos de los hijos en las familias quienes buscan continuar estudiando sin tener que trasladarse fuera de su comunidad. El objetivo del sondeo fue para identificar a los alumnos que contaran con las características requeridas para la investigación: hijos de familias donde uno o ambos padres hubieran trabajado o todavía laboraran en la empresa FNM; tener entre 20 a 27 años de edad, haber abandonado la escuela temporalmente y regresar posteriormente a seguir estudiando. Saucedo (2001) estuvo interesada en analizar las trayectorias escolares de jóvenes que decidieron ya no continuar estudiando después de la escuela secundaria, o de jóvenes que terminaron una licenciatura. Sus objetivos de investigación me resultaron interesantes pero me propuse escoger una muestra distinta a la de dicha autora. De ahí que los casos de alumnos que pueden ser considerados como "desertores" en un primer momento para después volver a ser estudiantes era una población interesante para continuar con la discusión sobre las experiencias de la escuela que Saucedo (2001) propuso, discusión de la cual es parte el presente reporte de investigación.

Después de identificar los casos de los tres alumnos los contacté y solicité su autorización para llevar a cabo un estudio detallado, a lo cual accedieron. Los tres se encontraban en el quinto semestre en el CEBETIS. Con los tres llevé a cabo entrevistas semidirigidas y a profundidad. En las entrevistas les pedí que me relataran sus experiencias de la escuela desde que ingresaron a la primaria hasta el nivel que estaban cursando.

Para llevar a cabo las entrevistas diseñé los siguientes ejes de indagación, mismos que posteriormente utilicé para llevar a cabo el análisis de los datos:

- 1) La percepción que se tiene del valor de la escuela, tanto por los propios jóvenes como por sus padres.
- 2) Identificación por parte de los jóvenes de aspectos familiares que tuvieron una influencia en su modo de relacionarse con la escuela.
- 3) Elementos reportados por los jóvenes respecto de las relaciones que tenían con sus maestros y compañeros en diferentes años escolares.
- 4) Justificación por parte de los jóvenes sobre su decisión de abandonar la escuela en un momento de sus vidas.
- 5) Reflexión que hicieron respecto de por qué decidieron regresar a estudiar.
- 6) Elementos sobre su auto percepción como personas escolarizadas.

Las entrevistas se realizaron, con Guadalupe, Jazmín y Román en las instalaciones del CEBETIS. Con cada uno me encontré en tres ocasiones por un tiempo aproximado de dos horas, siempre se mostraron cooperativos e interesados en la entrevista.

Para llevar a cabo las entrevistas semidirigidas y a profundidad, tomé en cuenta los ejes anteriormente señalados. Empecé por pedirles que me relataran sus experiencias de la escuela, desde los primeros años que cursaron. Cuando ofrecían explicaciones al respecto, traté de intercalar preguntas para aclarar algún detalle o pedir que se explicasen aún más en aspectos relacionados con mis ejes de indagación. Como entrevista semidirigida, los

entrevistados tuvieron la oportunidad de hablar ampliamente sobre el t3pico que le indicaba, pero mi papel fue orientar sus respuestas a modo de que no se desviaran hacia otros t3picos no relacionados.

La entrevista a profundidad supone un dialogo entre dos personas dirigido a obtener informaci3n detallada. Es claro que en ella existen elementos de poder intercalado en tanto uno de los participantes responde al deseo de saber del otro, pero, al mismo tiempo, le ofrece s3lo la informaci3n para la que quiere abrirse. As3, seg3n Berg (1995), la entrevista es un medio de producci3n de conocimientos que est3 atravesada por una relaci3n de poder cambiante.

En una entrevista el entrevistador debe tener claro el contexto de discurso en el que se mueve el entrevistado. Seg3n Briggs (1986), debe tener claves sobre el contexto cultural y de habla en el que la persona se mueve para poder entender metmensajes, c3digos, formas de habla, etc. En el caso de mi investigaci3n me fue de gran ayuda el contexto de indagaci3n que Saucedo (2001) hab3a realizado porque pude ubicar y entender pr3cticas familiares o aspectos de la vida de las familias ferrocarrileras que estaban siendo narradas por mis entrevistados.

Otro aspecto que contempl3 al desarrollar las entrevistas fue el tener claro que lo relatado por mis entrevistados no era "la realidad tal como sucedi3", sino la reconstrucci3n que hac3an desde el presente sobre las experiencias que hab3an tenido (vgr. Middleton y Edwards 1992). As3, la entrevista tambi3n fue un instrumento a trav3s del cual las personas se pusieron en contacto con su pasado a partir de una interacci3n de di3logo conmigo.

Despu3s de terminadas las entrevistas proced3 a transcribirlas y a desarrollar el an3lisis de las mismas. Fue tentador incluir las entrevistas tal y como las transcrib3, sin embargo, el an3lisis de los datos requiere un trabajo de interpretaci3n y an3lisis por parte del investigador. Entonces, proced3 a analizar las entrevistas en funci3n de los ejes se3alados, lo cual requiri3 una selecci3n de extractos de citas hechas por los entrevistados para dejar clara la visi3n de las cosas que manejan. En los tres cap3tulos siguientes analizo los casos de cada uno de mis entrevistados.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 4

GUADALUPE: "NO QUIERO ESTAR TODA IGNORANTE"

Guadalupe tiene 24 años y es la segunda hija de una familia conformada por cinco miembros, tres hijos y ambos padres donde el padre es quien laboró en FNM. Según Guadalupe, se trata de una familia que en un inicio presentaba problemas económicos pero que posteriormente mejoró su condición. Aunque no llegaron a tener mucho, contaban con lo necesario para vivir desahogadamente. Ella comentó que ambos padres tienen un nivel académico básico de estudios de primaria.

Según Guadalupe, para sus padres sí es de gran importancia el que los hijos acudan a la escuela. Sostuvo que la madre apoya emotiva y prácticamente a los hijos pero no ocurre lo mismo con el padre, quien sólo apoya económicamente. Por otro lado, la joven dijo que en su familia no ha habido discriminación en cuanto al género, ya que se ha apoyado de igual manera tanto a hijos como a hijas y en particular se les ha exigido que estudien.

Guadalupe reportó que en cuanto a sus relaciones como familia, en un principio era una familia estable, pero en la etapa en que ella ingresó al nivel medio básico se dio una situación problemática que casi termina con la pareja, sin embargo, la familia continúa hasta la actualidad.

Guadalupe estudió la primaria y la secundaria y después entró en una escuela técnica privada para estudiar la carrera técnica de diseño industrial de patrones. Al terminar se dedicó a trabajar como maestra de corte en un instituto particular hasta que se embarazó y sólo se dedicó a cuidar a su hijo. Ella narra cómo después decidió retomar los estudios oficiales para poder continuar con una licenciatura. Su relato habla de los distintos momentos en que se vinculó a la escuela y cómo las circunstancias de su vida la alejaron de la misma para ponerla actualmente en la meta de terminar sus estudios. Ahora está estudiando el quinto semestre en el CEBETIS y espera ingresar a la universidad. Al mismo tiempo, trabaja en intendencia en el IMSS y ve su empleo como un medio para pagarse los estudios. La frase que repite contundentemente a lo largo de su relato: "¡No quiero estar

ESTO CON
FALLA DE ORIGEN

toda ignorante!" articula el sentido de la escuela que fue construyendo después de las circunstancias de vida en las que ha estado.

4.1 La percepción que se tiene del valor de la escuela, tanto por los propios jóvenes como por sus padres.

Al hablar sobre sus experiencias de la etapa preescolar Guadalupe le asignó a su madre el papel de iniciadora para la lectura. Bajo la idea de que ir a la escuela "es benéfico para las personas" y de que se debe de ir con agrado a la misma, la joven recordó las palabras de su madre:

*"Si vas a entrar a la escuela, vas a aprender a leer, vas a aprender muchas cosas, no tienes que llorar ni nada"12/E1/HO1/Pag.1**

De su padre sostuvo que sólo apoyaba de manera económica a los hijos. Para él era de gran interés e importancia que sus hijos cumplieran con el material y vestuario que se les solicitaba, por lo tanto, hacía todo lo necesario para poderles comprar lo que les pedían. Guadalupe por su parte recordó la etapa del kinder como divertida y no formal. Recordó que lo más importante para ella eran los festivales:

"Aaay, pues un día salí en un desfile de primavera. Y un día salí de vaca con mis maracas, hasta tengo mi foto. Lo que más recuerdo es que mi mamá me hacía mis disfraces, entonces eh, mi mamá, pobrecita se quedaba sin dormir por hacer mis cosas. Me hizo un delantal verde con botas blancas, entonces me hizo mi traje de vaca, que era como un mameluco blanco con manchas café y me compró unas maracas. Entonces, ese desfile es lo que más recuerdo mucho."12/E1/HO1/pag.2

Los primeros recuerdos en torno a su inicio como estudiante giran en torno a la diversión, el juego o el baile. Para un niño pequeño su mundo es de gran afectividad y quizá por ello quedó grabado más en su memoria los bailes en que participó que los aprendizajes logrados, así mismo el hecho de que su mamá le confeccionará sus disfraces.

Por otro lado, Guadalupe se refirió a la etapa del kinder como algo no formal ya que en broma se burló de cómo terminaron ese nivel:

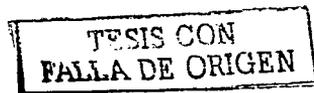
"También recuerdo cuando supuestamente nos graduamos del kinder".12/E1/HO1/pag.2.

Con esta expresión quiso explicar que ese nivel escolar era divertido, sin embargo, quizá no ameritaba una "graduación" que por lo general es más formal y representativa para otros grados escolares. Sin embargo, señaló que fue justamente en el kinder donde ella empezó a otorgarle un sentido personal a la escuela:

"Nunca voy a olvidar esa etapa del kinder, que fue, yo creo, lo que inició que a mí me gustara la escuela."12/E1/HO1/Pag.2

Así, el kinder quedó en su relato como el momento inicial de su proceso de escolarización.

Después, cuando Guadalupe narró sus experiencias de la escuela primaria recordó que su madre le daba ideas acerca de por qué se debe de ir a la escuela. Ya no manejó el



hecho de ir a la escuela como sinónimo de aprender cosas, sino que en esta etapa lo importante era el que la escuela en sí misma es un lugar agradable para asistir.

"No mira, ahora vas a salir un poco más tarde, pero mira, hay alberca, esta bien bonita la escuela y todo." 12/E1/HO1/Pag.3

Quizá las palabras de la madre, recordadas por Guadalupe, tenían que ver con la necesidad de quitarle algún miedo por el cambio de una escuela pequeña a otra más grande, o en sí para ayudarla a entrar al cambio de ciclo.

Según Guadalupe, algo que le ayudó fue que la madre la motivaba mucho en relación con la escuela, sobre todo porque la felicitaba por sus calificaciones.

"Felicidades, que bueno, sigue así." *"Tu puedes, tu échale ganas."* 12/E1/HO1/Pag.3

A diferencia del kinder, Guadalupe representó la etapa de la primaria como la entrada en una libertad restringida, ya que por una parte veía a la escuela como algo valioso para ella, pero al mismo tiempo como un deber. Recuerda a su madre como alguien que no permitía que los hijos faltaran a clases. La escuela empezó a ser un lugar en el que se identificaba no sólo como alumna sino como lugar necesario en el que debía estar.

"Me gustaba, pensaba que era toda mi vida. Yo pensaba que toda la gente tenía que estudiar, o sea, yo sabía que toda la gente tenía que ser profesionista, toda. Vaya, para mí yo, yo pensaba que era un deber que yo terminara de estudiar, entonces a mí se me empezó a formar el hábito de ir a la escuela y lo que nunca permitió mi mamá, es que nosotros faltáramos." 12/E1/HO1/Pag.6

Para los niños la escuela es parte de sus obligaciones cotidianas. Podemos decir que alcanzan una "identidad escolarizada" cuando se perciben a sí mismos como personas necesariamente vinculadas con la escuela. En nuestras sociedades urbanas actuales esta es una condición ineludible para la mayoría de los niños, de modo que "ir a la escuela" es, como recuerda Guadalupe, algo que "todos hacen", se da un reconocimiento de su manera de pertenecer a éste contexto social.

Esta iniciación en la escuela es compartida por padres e hijos para construir sus ideas sobre lo que significa ser una persona preparada, como persona que puede tener un tipo de vida diferente. Al respecto, Guadalupe trae a colación las palabras de su madre:

"No hija, es que la gente que no estudia, pues no vive bien, y los profesionistas aprenden muchas cosas, trabajan en otra parte." 12/E1/HO2/Pag.11

Esta idea era reforzada en el caso de la joven por su padre, quien visualizaba la escuela como el lugar donde la gente se prepara para ejercer menos esfuerzo y obtener mayor sueldo.

"El profesionista trabaja menos y gana más, y el que no es profesionista, trabaja más y gana menos." 12/E1/HO2/Pag.11

Hay que recordar que el padre de Guadalupe es ferrocarrilero, entonces, el señor quizá hablaba desde su situación como obrero del transporte. Con la representación de la escuela como instrumento para lograr un tipo de vida distinto, por ejemplo al ganar más dinero, el señor muy probablemente intentaba motivar a sus hijos para que se vincularan a la escuela.

Guadalupe, por su parte, se apropió de los significados sobre la importancia de la escuela que sus padres le ofrecieron y llegó a reflexionar lo siguiente:

TRABAJO CON
FALLA DE ORIGEN

"Así siempre me nació la idea, y si es cierto, ya con el tiempo lo fui descubriendo, de que la escuela era importante." 12/E1/HO2/Pag.11

Para los niños la escuela inicia siendo un lugar de diversión y juego, sin embargo, algunos padres influyen e insisten para que los hijos la doten de significados orientados al futuro. La escuela es aceptada como el instrumento a partir del cual las personas pueden tener una vida distinta a la de los padres.

Guadalupe relató que cuando estaba en la secundaria su familia pasó por un período problemático y, según ella, eso incluyó en que tuviera muchos problemas en relación la escuela y que bajara su promedio de calificaciones:

"Me llevaba bien con mis compañeros y todo, pero más que nada en, te digo que hubo problemas con mi papá y mi mamá, se andaban separando y todo. Entonces, ya te das cuenta, entonces este pues a mi me afectaba mucho, yo no podía entender nada." 12/E1/HO1/Pag.7

Sin embargo, dijo que en este periodo también empezó a pensar en actividades que le permitirían desempeñarse laboralmente más adelante:

"Tomé taquimecanografía, porque dije: sí, estudio diseño. Y por eso escogí ese taller." HO2/Pag.14

Guadalupe recordó que sus padres ya eran más específicos en cuanto a lo que querían que ella estudiara o cómo querían que se preparara para su desempeño como persona empleada. Dijo que ya no visualizaban la escuela como el lugar donde se va a aprender solamente, sino como el lugar en donde iniciaría una etapa de persona productiva profesionalista. Así, recuerda que le preguntaban:

"¿Te gustaría ser diseñadora?". Al mismo tiempo continuaban reforzando la idea de que tener un cierto nivel de escolaridad era sinónimo de ser alguien: "No, es que tu tienes que ser alguien, me gustaría que estudiaras." HO2/Pag. 14.

Guadalupe como participante del contexto de amigos, también considero los comentarios de la amiga de su madre, como significativos y relevantes para su postura. Explicó que se apropió de los significados que su madre y una amiga de ésta última le ofrecieron y terminó estudiando una carrera que a ellas les parecía "buena" para ella:

"Sí, mi mamá tenía una amiga diseñadora y ella, Licha, ella me enseñó todo lo que era diseño y cómo dibujaban, y a mi me gustaba mucho, de ahí me gustó." HO2/Pag.14.

Sin embargo, en otra parte de la entrevista Guadalupe también dejó ver que la madre la orientó a escoger esta carrera como una solución a la falta de recursos económicos: "Es que yo ya no tengo dinero para pagarte una carrera larga." Así, estudiar esa carrera era una solución posible ante la imposibilidad de apoyar una carrera a nivel de licenciatura pero, al mismo tiempo, favorecía una formación para el empleo. El simple hecho de tener un título que amparara que es una persona con cierto nivel académico era algo necesario para los padres.

En su relato, Guadalupe representó el periodo de la secundaria como el puente para iniciar el nivel académico que la llevara a prepararse para el trabajo. Ella sostuvo que entró a estudiar la carrera técnica de diseño motivada, como se señaló arriba, por su madre y una amiga.

"Yo veía que las egresadas ganaban bien. Inclusive yo cuando egresé ganaba bien, y decía: bueno pus sí, si me gustaría terminar mi carrera." HO2/Pag.15.

TEJIS CON
FALLA DE ORIGEN

Una vez dentro de la carrera los padres la siguieron apoyando, tanto moral como económicamente. Ella dijo que el padre ya en este periodo la apoyaba un poco más de manera moral, incluso empezó a tomar interés en lo que la joven hacía en la escuela.

"Mi papá ya después, si empezó a agarrar interés. Iba por mí a la escuela a veces, lo que yo hacía se lo enseñaba, y decía ¡hay que bonito te quedó!, y me acompañaba a comprar el material".HO2/Pag.16.

La joven relató que cuando terminó la carrera técnica, en un hospital conoció a un residente de medicina oriundo de Colombia con el cual inició una relación quedando embarazada de su hijo. Actualmente el padre de su hijo y ella están separadas, sin embargo, fue a partir de esa relación que Guadalupe empezó a cuestionarse que su carrera técnica era "poco" en comparación con su pareja. Esta es una de las primeras reflexiones en las que Guadalupe aseveró que pensó en seguir estudiando, pero ahora visualizando la escuela como un lugar que le permitiría sentirse en un plano de igualdad con su pareja. Además de ello, dijo que pensó en su hijo, y su interés por la escuela empezó a estar motivado por su presencia:

"Te digo, nació mi hijo y dije: por él voy a continuar".HO2/Pag.16.

Lo que puedo concluir de este punto es que, los padres van visualizando el hecho de ir a la escuela de manera diferente para cada etapa escolar. Cuando los niños ingresan a la escuela se le percibe como el lugar donde se inicia el conocimiento. Posteriormente como el lugar propicio para tener en un futuro una mejor calidad de vida. Los padres también piensan a sus hijos como sujetos escolarizados y en el relato de Guadalupe se recuperan sus voces que hablan de vincular la escuela con un empleo, en particular una carrera técnica con una mejor vida. Después de la obtención de esa carrera, parece que se ha cumplido una meta, pues ya no se habla de la voz de los padres en que la hija continúe estudiando, pero lo que se escucha es la voz de la propia joven que se plantea el por qué de la necesidad de volver a la escuela.

Guadalupe, por su parte, habla de cómo se apropió de los significados que las demás personas le compartían con respecto al por qué se debe estudiar. Al mismo tiempo que evaluó y sopeso sus propias percepciones, al relacionarse en diferentes contextos, en donde su participación se ve vinculada con otras construcciones significativas. Estos actos de apropiación la ubican en una percepción de la escuela como el lugar que la va a llevar a tener una mejor calidad de vida. Enseguida analizaré el punto que tienen que ver con la influencia tanto de padres como de otras personas, que llevaron a la entrevistada a terminar de estudiar, y seguir buscando más preparación.

4.2 Identificación por parte de los jóvenes de aspectos familiares que tuvieron una influencia en su modo de relacionarse con la escuela.

Volviendo a la etapa del kinder, Guadalupe señaló que fue una etapa donde la influencia de su hermano mayor fue de gran importancia para que en ella se diera el interés por ir a la escuela:

"Yo veía a mi hermano y yo quería ir al kinder".HO1/Pag.1.



Por otro lado, también señaló que el trato que recibió en la escuela fue relevante para que le gustara ir a la misma, en particular el trato que una de sus maestras le dio:

"huy la quería mucho, has de cuenta que era como mi mamá. Ella llegaba y a todos los niños nos besaba . Decía: siéntense mis niñitos vamos a cantar". HO1/Pag.2.

Cuando narró sus experiencias de la primaria, Guadalupe reflexionó que para ella fue importante el tipo de relación que establecía con sus maestros. Si era tratada bien por alguno de los maestros acudía con gusto a la escuela y se sentía bien en ella. Pero si no recibía un buen trato, acudía de manera forzada. En particular habló de una maestra:

"Hasta 4to. Me tocó una maestra que se llama Norma. Todavía le hablo. Yo siempre la admiré mucho, hasta tenía el tono de voz así: (imita el tono de voz cariñoso) siéntate mijito ándale. Y siempre la quise, siempre, siempre."HO1/Pag.5.

Además de la relación con los maestros las actividades extraescolares que realizaba quedaron grabadas en su memoria, por ejemplo el hecho de que en esa escuela había alberca, y comenzaron a nadar un día a la semana, posteriormente eran clases diarias. Según ella, este tipo de detalles influyeron en que quisiera ir a la escuela:

"Lo que sí me gustó mucho es que íbamos a nadar, entonces ahí uno pues, hace lo que quiere."HO1/Pag.3.

Para el nivel medio básico una vez más hizo referencia a las relaciones con sus maestros como situación importante para que ella acudiera a la escuela. Por otro lado, también habló de la situación problemática en su familia que en algún momento la llevó a pensar en dejar de ir a la escuela. Así, en la actualidad percibe ésta etapa como la más pesada de su vida. Según ella, fue la madre quien influyó para que continuara estudiando, a pesar de la situación familiar. Guadalupe recordó que su madre le decía:

"No, no dejes de ir. Yo estoy haciendo esto por ti. Tu no te preocupes, tu ve hija. Y sí, yo sí iba pero ya no con tantas ganas."HO1/Pag. 7.

De acuerdo a su relato, Guadalupe resintió la situación de problemas en su familia y dijo que empezó a tener mal comportamiento en la escuela, por lo que la directora del plantel mandaba llamar a su mamá con frecuencia. La joven dijo que por ello ya no le gustaba ir a la escuela:

"La directora ya me traía entre ceja y oreja, y mandaba llamar a mi mamá, entonces yo no quería ir pero mi mamá me decía: no, tu tienes que ir hija." HO1/Pag. 7.

Sin embargo, Guadalupe dijo que trataba de conservar un buen promedio, si no alto, por lo menos no bajaba de 7. En ello influyó su hermano quien llevaba un promedio alto y de alguna manera motivaba a Guadalupe a adoptar la misma postura:

"Si influyó porque él me enseñaba. También sacaba buenas calificaciones. O sea, hasta la fecha es muy estudioso y muy trabajador. Lo admiré porque dije : él sí puede, sí le gusta. Y así comencé yo a trabajar y estudiar."HO2/Pag.12.

Lo anterior se amplió hasta el nivel bachillerato, donde ella comienza a trabajar y a estudiar. En ésta etapa también se da la influencia del papá de su hijo quien indirectamente tiene peso sobre Guadalupe para que ella quiera seguir estudiando. Como ya se dijo, él es profesionista y tanto su status como profesionista así como el tipo de empleo que desarrollaban representaban un reto para la joven:

"Y su papá en el hospital toda la vida. Decía yo: ¡ huuy!. Yo iba al hospital, pero decía: No, yo tengo que hacer algo, pus como voy a estar aquí toda ignorante.

Porque no me gustaba. Pues sí te sientes mal, porque ellos utilizan otros términos, otro lenguaje."HO2/Pag.17.

En sus reflexiones Guadalupe deja ver en distintos momentos la profesión o su desempeño como profesionista del padre de su hijo tuvieron y tienen todavía en ella una gran influencia, aunque ya no viven juntos. Ella adopta una postura en la que sigue tomando en cuenta lo que el padre de su hijo le influyó sobre seguir estudiando:

*"Pero ahora quiero seguir estudiando, para que cuando regrese, no me encuentre toda ignorante."*HO2/Pag.18.

Así, la entrevistada se desenvuelve en un contexto donde, de manera indirecta, la ubicación que cada persona tiene respecto de la escuela, influye para que ella acuda con agrado o desagrado. Ella identificó como influencias importantes lo que su hermano lograba y lo que le aconsejaba, los modos en que los distintos maestros la trataban y el hecho de que el padre de su hijo fuera médico: Según ella, todo eso la impulsó a seguir estudiando. Y, por último, como se deja ver en su narración, las actividades extraescolares, como es la natación influyó también de manera importante, para que la entrevistada acudiera con agrado a la escuela. Por otro lado, ella también mencionó que las relaciones dentro del contexto escolar tuvieron un peso importante en su manera de vincularse con la escuela.

4.3 Elementos reportados por los jóvenes respecto de las relaciones que tenían con sus maestros y compañeros en diferentes años escolares.

En el punto anterior se vio que entre los aspectos importantes para que Guadalupe tuviera interés por la escuela, estaba el trato que sus maestros le brindaban. Aquí analizaremos con más detalle tanto la relación con sus maestros como con sus compañeros. En la etapa del kinder visualizó la relación con su maestra señalando que ejercía su autoridad pero de manera afectuosa, lo que influyó en su adquisición de la lectura. Además recuerda que los motivaba para que les gustara acudir a la escuela.

*"¡huuy yo entré a los 5 años al kinder!, era un kinder de monjas, tenía yo una maestra, muy, era muy exigente esa maestra, se llamaba Isidra Lamo, muy exigente, pero nos enseñó a leer. Lo que pasa es que esa maestra nos llevaba a baillables, este, nos motivaba mucho."*HO1/Pag.2

También se definió como una niña que tenía suerte para que los maestros la estimaran:

*"Era exigente, pero era muy cariñosa, entonces yo he tenido la suerte, de que, hasta eso los maestros me traten bien."*HO1/Pag.2.

Al mismo tiempo, definió a la maestra como una persona muy interesada en que sus alumnos aprendieran:

*"nos hacía escribir, leer, hacer ejercicios con las manos, o sea, le preocupaba mucho enseñarnos."*HO1/Pag.2.

En relación a los compañeros que tenía en el kinder, se definió como una alumna que no causaba problemas, sino que tenía a establecer buenas relaciones con todos:

"Bien era, era, este, muy lo que pasa es que yo fui una niña muy este, muy cariñosa, entonces a mí no me gustaba pelearme con mis compañeros." HO1/Pag.2

ENCUESTA CON
FALLA DE ORIGEN

Al relatar su ingreso a la primaria, empezó por considerar a su maestra en función de la autoridad que ejercía, misma que, según ella, no le era problemática porque ella era una alumna buena:

"Me tocó en primero una maestra que se llamaba Lolita. Entonces yo ya sabía leer, pero para esto con ésta maestra lo que me ayudó a mí, es que nos daba mucha ortografía, entonces, ella también era muy estricta." HOI/Pag.3.

Según su relato, las cosas cambiaron cuando entró a segundo de primaria ya que definió a su maestra como alguien que era demasiado gritona y que no la aceptaba muy bien. Sin embargo, Guadalupe recuerda que su madre le insistió para que pusiera empeño en seguir aprendiendo o en comportarse bien:

"Ya en segundo la maestra era muy, era más gritona todavía, pero no me gustaba estar con ella, pero pues yo cumplía. Y yo le decía a mi mamá: es que, no me gusta. Pero ella me decía: no hija, tu pórtate bien, tu obedécela y cumple con tus cosas." HOI/Pag.4

Y en caso de las relaciones con sus compañeros recordó que empezó a tener conflictos con una compañera, que le molestaba,

"Estuve con ella hasta 6to. Año, entonces cada año era una pelea segura. Cada año fue una pelea con esa niña, y entonces a mí también me caía gorda, no la soportaba." HOI/Pag.4.

Para tercer año le vuelve a tocar la misma maestra y una vez más, Guadalupe expresó el desagrado que sentía por ella porque recordó que la maestra restringía las actividades que deseaba realizar:

"Me tocó en tercero. ¡Aaaa no!. Una vez le dije: ¿sabe qué maestra?, que yo quiero salir en una polca. (A lo que la maestra le dijo) No es que, el traje está muy caro. Y yo me quedé así... dije: a mí qué me importa mi papá me lo va a comprar no. Desde eso me calló más mal." HOI/Pag.5

El recuerdo negativo que Guadalupe tiene de la maestra se alimenta de pequeños detalles, como el hecho de no dejar que participara en un bailable. Pero aunque las condiciones eran desagradables ella seguía participando, por las metas que tenía trazadas y se refuerzan por lo que sucede en otros contextos, como es el interés que había en su casa. Y para el cuarto año las cosas cambian ya que la actitud de la maestra es opuesta a la anterior por que ésta última es más tolerante y afectiva hacia los alumnos, dando a Guadalupe la libertad de realizar actividades recreativas. Según ella, esto la ubicó en una postura de aceptación y de agrado, de modo que recuerda que tenía ganas de estar siempre con su maestra

"Siempre la quise, siempre y salí en muchos bailables, mi mundo era irme a la escuela y estar con mi maestra." HOI/Pag.6.

Lo mismo ocurrió en quinto año ya que le volvió a tocar la maestra de cuarto, pero esta situación no se mantuvo a lo largo del año ya que la profesora a la que le tenía afectó dejó el grupo un tiempo por enfermedad. Sin embargo, recordó que la ausencia de la maestra fue cubierta por practicantes:

"¡Ah mi maestra! Yo recuerdo que mi maestra, faltó un tiempo, porque dos niñas la tiraron y se fracturó un pie. Nos quedamos con los practicantes, yo tuve un practicante, un muchacho muy guapo que se ponía a jugar con nosotros, y yo creo que toda la vida me voy a acordar de él, era muy cariñoso y nos enseñó muchas cosas." HOI/Pag.6.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Es interesante notar que el relato de Guadalupe está impregnado del afecto con el cual enmarca la comparación entre las maestras. Mientras a la maestra de segundo y de tercero la recuerda en un sentido negativo a la de cuarto año y al practicante los ubica como cercanos a su afecto. El relato de Guadalupe nos muestra cómo las experiencias de los niños en las escuelas, específicamente en lo tocante a las relaciones maestro alumno, pueden ser construidas en torno a las emociones y al tipo de relación que se va logrando al paso del tiempo. Para Guadalupe un signo de aceptación para con la maestra de cuarto queda plasmado en el hecho de que "salía en bailables", una actividad con gran significado para ella pero que no había logrado con la maestra con la que no se sentía a gusto.

En caso de la relación con sus compañeros Guadalupe la consideró buena, incluyendo la niña con la cual tenía problemas,

"Mi relación con los compañeros fue buena. Nunca me peleé con mis amigos, mas que con la misma niña, pero ya se estaban suavizando las cosas." HO1/Pag.6.

En el último año de primaria se vuelve a dar cambio de maestra, da inicio al año escolar con una y finaliza con otra. A ésta última la entrevistada la recordó como una maestra muy "consecuente" por el hecho de que en ese año tuvo que salir antes de que terminara el año escolar como consecuencia de dificultades familiares. Recordó que la maestra le entregó sus papeles sin ningún problema. Así mismo, siente hacia ella cierta empatía ante el hecho de que algunos padres la molestaban:

"Me tocó una maestra, se llamaba Lety, esa maestra, chiquita, pero esa maestra se iba a aliviar entonces no nos dio mucho tiempo. Llegó otra maestra que se llama Ana María, también la maestra, fijate que muy consecuente. Unos papás se molestaron que porque no enseñaba nada, pero si nos enseñaba." HO1/Pag.6.

El relato de Guadalupe hace pensar que también se había vinculado emocionalmente a la maestra que les daba en ese año porque recordó que ante los ataques de los padres porque "no enseñaba bien", ella se sentía incómoda:

"Bueno mi maestra sufría mucho porque había un papá que la atacaba y a mi me molestaba mucho." HO1/Pag.7.

Podemos concluir que al hablar de las relaciones con sus maestros en la escuela primaria un referente central fue el tipo de vínculo emocional que mantuvo con ella. Guadalupe no habló de sus maneras de enseñar ni de las formas en que la motivaban para vincularse a la escuela, sino del modo en el cual estaba involucrada con ellas, en una buena o en una mala relación. Esto es interesante de reconocer porque si reflexionamos sobre lo que impacta a los niños, sobre lo que queda en sus recuerdos, Guadalupe nos muestra que es el afecto y el tipo de relación que logró construir con cada una de sus maestras, éste aspecto de la importancia que tiene para los alumnos la relación que guardan con sus maestros, es poco considerada, para lo que tiene que ver con su aprendizaje o la motivación que ello ejerce para que los niños acudan con agrado a la escuela, sin embargo en el caso de Guadalupe se puede ver que es muy importante.

Para el nivel medio básico Guadalupe narró la relación con sus maestros como una relación donde había mucha comunicación, donde ella era la encargada de llevar acabo actividades extraescolares que sus maestros le indicaban. Esto tenía como beneficio ser la preferida de los maestros:

"Siempre había mucha comunicación con los maestros y, ¡no sabes!, si eres la de los mandados, eres la consentida." HO1/Pag.9.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En lo referente a la relación con sus compañeros, la consideró como "buena" ya que para ella una relación mala consistía en pelear con los demás. Entonces, según ella su relación con los compañeros era buena, pero eso no significaba que tuviera muchas amistades. En su relato dejó ver que no siempre tenía con quien platicar o interactuar en general. Pero según ella eso era algo que había elegido y que no era una situación desagradable:

"Fue buena la relación, nunca me peleé con nadie. Desde primero tuve a los mismos compañeros, siempre tenía a mis amigas, siempre a alguien con quien juntarme, nunca andaba sola, o sea, si estoy sola es porque quiero estar sola. Si tenía amigas, pero Yo me alejaba, y me llevo bien con mis amigas hasta la fecha, pero siempre andaba Yo sola." HO1/Pag.8.

En esta construcción narrativa Guadalupe dio a entender que tener amigos o andar sola era una cuestión de elección. La etapa de la secundaria, y por ende de la adolescencia, es aquella en la que los y las chicas necesitan relaciones en las cuales practicara nuevas habilidades y ganar seguridad en muchos terrenos. Las amistades de alguna manera ayudan a cubririrlas, pero al mismo tiempo pueden llegar a ser fuente de tensión. Para Guadalupe, las amistades quedaron en su relato como una elección que tenía, como relaciones no problemáticas y que coincidían con su deseo de estar sola. Seguramente ese señalamiento que hizo de "si estoy sola es porque quiero estar sola", es una especie de distinción y de seguridad que Guadalupe considera tener, en comparación con otros chicas para las cuales la ausencia de relaciones de amistad o la soledad en la escuela es algo negativo (vgr. Saucedo 1995).

Cuando Guadalupe relató su último año de secundaria recordó la mala relación que tuvo con la subdirectora. Dijo que llegó a ser una alumna con problemas de conducta:

"Yo era muy latosa, y la subdirectora no me quería, entonces por cualquier cosa me quería regresar, pero Yo me le escapaba y me metía a otros lados. No me dio carta de buena conducta." HO2/Pag.13.

Es interesante deducir a partir de su relato que Guadalupe pasó de ser una alumna "consentida" de los maestros, a una alumna "latosa". Sin embargo, en su recuerdo no se describe a sí misma de manera negativa, por el contrario, trata de representarse como alguien ingenioso que es capaz de burlar la vigilancia de la subdirectora.

Como ya lo indiqué, después de la secundaria Guadalupe entró a estudiar en un instituto de corte la carrera de diseño industrial de patronos. Al narrar esta parte de su vida no hizo mucha referencia a una relación especial con sus compañeros y maestros, lo que recuerda era las diferencias de edad que había entre ella y los demás:

"Había chicas más grandes, chicos como de mi edad, la que tengo ahorita. Yo era de las más chiquitas. Yo tenía quince años." HO1/Pag.9.

Por el contrario, en el CBETIS en donde actualmente estudia, la situación es que ella ahora es de las alumnas que tienen mayor edad. De sus compañeros no abunda en sus comentarios, sólo dice que tiene una buena relación con ellos y que "todos nos llevamos bien".

Para concluir en este apartado, podemos retomar los elementos que Guadalupe manejó en su relato al hablar del efecto que los maestros y sus compañeros tuvieron en sus experiencias de la escuela. Guadalupe signó las relaciones con sus maestras dependiendo de la cercanía y afecto que lograba con algunas, sobre todo en la primaria. Ella no ahonda mucho en su comportamiento como alumna "latosa", pero sí como alguien interesada si tenía una buena relación con la maestra en turno. Por lo que toca a sus compañeros, en su

relato no resalta de manera especial relaciones de amistad que hubiera tenido. En general se calificó como alguien que no se peleaba y que tenía buenas relaciones. Quizá en sus experiencias vividas el papel de las amistades pudo haber sido mayor, pero en la actualidad no existe motivación para tomarlos como elementos importantes.

4.4 Justificación por parte de los jóvenes sobre su decisión de separarse de la escuela o ya no continuar estudiando en un momento de sus vidas.

En sentido estricto no podríamos hablar de abandono escolar en el caso de Guadalupe. Hay que recordar que ella terminó la escuela secundaria y después estudió una carrera técnica. No lo hizo en una escuela oficial, como hubiera sido el Colegio de Bachilleres, o un CONALEP, sin embargo, contó con una capacitación para el trabajo. De hecho, ella se insertó a trabajar en el mismo ramo para el cual fue preparada porque laboró en un Instituto de corte. En mi investigación decidí tomar su caso como un ejemplo de continuación en una escuela oficial porque ella retomó los estudios en un CBETIS y planea continuar en la universidad.

Por otro lado, también hay que considerar el período en el cual estuvo dedicada a cuidar de su hijo y que ella lo tomó como de retirarse del trabajo y de la escuela. Empero, tampoco fue un período desperdiciado porque ella lo definió como un tiempo de doble sentido donde, por una parte, utilizó ese año para poner en práctica sus conocimientos ya que trabajaba en su casa elaborando algunas prendas que le pedían por medio de lo cual obtenía recursos económicos y, al mismo tiempo, atendió a su hijo recién nacido. Durante éste periodo se reafirma en ella el interés de seguir estudiando.

"Bueno Yo a raíz de que tuve al bebé, Yo me dediqué a cuidarlo. Entonces también por una parte, me convenía. Yo trabajé y como ya tenía mis clientes ya nomás me hablaban, (y me decían): quiero tal modelo, que tal talla. Pero Yo le dije a mi mamá de que mi idea era seguir estudiando." HO3/Pag.19.

Así, más que considerar el tiempo de atención a su hijo como tiempo perdido, lo vio como un tiempo en el que pudo acomodar su situación de ama de casa y como trabajadora. Por otro lado, integró tanto sus deseos anteriores de continuar estudiando con la comparación que hacía con el padre de su hijo, además su intención desde un principio era el tener una carrera a nivel profesional:

"Yo quería ser licenciada, porque te digo que mis tios todos son profesionales, entonces yo decía que quería ser licenciada o ¡algo! Me puse triste cuando mi mamá me dijo que no podía pagarme una carrera. Después cuando terminé la carrera (técnica) ya trabajé y todo pero dije: ¡ay, cómo me voy a quedar así!. Luego yo iba al hospital (donde trabajaba su novio y yo decía: tengo que hacer algo, ¿pus como voy a estar así? Toda ignorante. Porque no me gustaba...pues si te sientes mal porque ellos (los médicos) utilizan otros términos". HO2/Pag.15,16.

Según su relato, Guadalupe tuvo una vinculación fuerte con la escuela empezando por la imagen de sus familiares que son profesionistas. En el caso de esta entrevistada es importante destacar que aunque sus padres apoyaban el hecho de que los hijos estudiaran no pudieron hacerlo más allá de los estudios básicos. De ahí que Guadalupe señaló que

TECIS CON
FALLA DE ORIGEN

resintió el hecho de que su mamá le dijo que no podía pagarle una carrera. Para muchos padres de escasos recursos sostener una carrera universitaria implica un esfuerzo que no pueden hacer, por lo cual consideran que pueden apoyar a sus hijos solamente con estudios técnicos.

Por otro lado, Guadalupe destacó la influencia que tuvo en ella y su deseo de volver a estudiar el hecho de que su novio fuera médico y de que se moviera en un ambiente de profesionistas. Se calificó a sí misma como una persona "ignorante" a pesar de que en otros momentos había dicho que tenía experiencia en su ramo de diseño de vestidos. Al parecer, desde su reflexión no es comparable ser modista con ser profesionista, lo cual la colocó en el volver a plantearse el deseo de regresar a estudiar en escuelas oficiales.

4.5 Reflexión que hicieron respecto de por qué decidieron regresar a estudiar.

Guadalupe regresó a la escuela con la intención de terminar una carrera a nivel licenciatura o ingeniería, dejando ver que durante el periodo de abandono ella reflexionó acerca de la importancia que tenía en esos momentos la escuela para ella. Esta reflexión la hace cuando se da una situación problemática con su pareja, él se va a Colombia y le pide que ella también lo haga:

"Yo aquí le decía, Yo no vuelvo a perder la escuela, Yo tengo que estudiar, Él me amenazo, me dijo: te voy a quitar al niño. Dije Yo aquí una pobre pulga, ¡no! ¿qué te pasa?. Le dije que se fuera, Yo aquí tengo casa, tengo carrera y tengo trabajo. Yo tengo que estudiar." HO2/Pag.17.

Guadalupe dijo que sabía que la familia de su novio en Colombia "lavaba dinero", situación que no le pareció segura para ella y para su hijo por lo cual decidió que no se iba. Ante las amenazas de su novio, se reforzó la idea de continuar estudiando como una manera de ganar poder, tanto para defender a su hijo como para tener una posición también de prestigio frente a su novio. De hecho, volvió a mencionar que quería terminar una carrera universitaria para que cuando él regresara se encontrara con algo distinto:

"ahora quiero seguir estudiando para que cuando regrese no me encuentre toda ignorante". HO2/Pag.18.

De acuerdo a ese propósito Guadalupe dijo que se empezó a organizar para poder estudiar, trabajar y atender a su hijo. Para ello contó con el apoyo de su mamá:

"Y le dije a mi mamá: ¿sabes qué? Que a mi me gustaría seguir estudiando, y mi mamá me dijo: Si. Y le dije, ¿me podrás cuidar al niño? Me dice si. Y ya hice el examen y lo que hice fue que el mañana hacia todas mis labores, trabajaba y veía a mi niño, y ya en la tarde me venía a la escuela, después ya regresaba y veía a mi hijo, la tarea y todo eso." HO2/Pag. 18.

Así aunque tenía la oportunidad de comenzar a trabajar en un horario completo, percibiendo un ingreso económico mayor, ella optó por seguir trabajando en su casa y tener el tiempo necesario para acudir a la escuela,

"Es que si Yo me iba a trabajar de diseñadora era todo el tiempo, entraba a las 9:00 A. M. y salía a las 20:00 P. M. Entonces no me daba tiempo ir a la escuela." HO2/Pag.19.

TEJES CON
FALLA DE ORIGEN

En lo anterior se puede ver la revaloración que Guadalupe hace de la escuela, donde, por una parte, ella decide no volver a desertar de la misma, y por otra parte, el significado que tiene para ella es el de un contexto donde la gente deja de ser ignorante. Por lo tanto, debía seguir estudiando para dejar de ser ignorante, dejando a un lado las oportunidades de empleo así como otras actividades que adquiere en el momento de tener a su hijo, teniendo siempre en mente la perspectiva a futuro de ser una persona con un nivel académico de licenciatura o ingeniería, considerando que un nivel de preparación superior es sinónimo de mejor calidad de vida. Este punto será tratado a continuación, la perspectiva que Guadalupe tiene a futuro como persona escolarizada.

4.6 Auto percepción como persona escolarizada.

Guadalupe tiene una percepción de si misma como persona escolarizada no a corto plazo, si no a más largo plazo, ya que se sigue preparando. Después de estar un tiempo cuidando de su bebé y cosiendo ropa en su propia casa un hermano le consiguió empleo de intendencia en el IMSS, lugar en el que actualmente labora medio tiempo y después estudia. Ella hace uso de su empleo actual para que una vez que haya terminado de estudiar pueda obtener otro puesto, también dentro del IMSS pero de acuerdo a su preparación profesional. Guadalupe se percibe a futuro como una persona que seguirá preparándose, visualizando siempre la idea de terminar una carrera a nivel licenciatura, o ingeniería.

"A mi me gusta mucho, Yo lo que pienso hacer es cambiarme de empleo, cambiarme a algo de precisamente de lo que estoy estudiando. No pienso cambiar este trabajo (en el IMSS) porque es muy buen y tiene muy buenas prestaciones. Posteriormente quiero meterme a estudiar, de lo mismo una ingeniería o una licenciatura en informática, pero está más difícil." HO3 Pag.20.

A lo largo de la narrativa de Guadalupe se deja ver por una parte que percibe a cada etapa escolar de manera diferente pero en general da un gran valor a ser escolarizada. A pesar de que se le presentaron diferentes situaciones problemáticas ella tomó la decisión de seguir estudiando y fueron esas situaciones las que la hicieron tomar esa postura. Otro aspecto que también se generaliza a lo largo de su trayectoria escolar fue la influencia que las personas de los diferentes contextos en los cuales se ubica tuvieron sobre ella para que adoptara la postura de ser escolarizada a un nivel más alto, considerándolo como sinónimo de mejor calidad de vida así como un estatus más alto dentro de los contextos en los cuales se mueve

I. Investigación
E. Entrevistado
HO Historia Oral
Pag. No de Pagina

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPITULO 5

JAZMÍN: ¡NO QUIERO DEPENDER DE NADIE!

Jazmín tiene 23 años y forma parte de una familia de siete miembros, cinco hijas y ambos padres. Jazmín es la segunda y al igual que el anterior caso fue el padre quien laboró en F. N. M. La percepción que ella tiene de su familia es que era una familia tranquila donde a todas las hermanas se les brindaba el mismo apoyo para seguir estudiando. Sin embargo, dijo que su mamá le insistía en que estudiara sólo una carrera técnica o hasta la preparatoria porque pensaba que debía casarse. A pesar de ello, Jazmín sostuvo que su meta principal fue y sigue siendo obtener una carrera universitaria. Igual que el primer caso, Jazmín habló de una situación problemática entre los padres cuando ella iba en secundaria y la cual iba a ser causa de separación, sin embargo, no ocurrió tal evento y en el momento de las entrevistas los padres aún seguían juntos.

Según Jazmín, su padre estudió solamente la primaria y después laboró en FNM como ayudante de maquinista. Su mamá estudió también la primaria y después enfermería, pero se dedicó al hogar. Jazmín estudió primaria y secundaria. Posteriormente estudió tres años en una escuela técnica de prótesis dental. Intentó montar su propio laboratorio para armar prótesis pero recuerda que se encontró con el obstáculo de que no le validaban su título ya que debía contar con bachillerato. Desilusionada se dedicó a trabajar como empleada en papelerías hasta que se decidió a retomar los estudios. Actualmente se encuentra en el quinto semestre del bachillerato en el CBETIS y espera ingresar a la universidad. En su relato podemos encontrar la expresión de cómo fue forjándose la idea de sí misma como persona independiente que espera obtener lo que desea gracias a la educación. Igual que en el caso de Guadalupe, a continuación analizo los elementos de su relato en función de los ejes estipulados.

5.1 La percepción que se tiene del valor de la escuela, tanto por los propios jóvenes como por sus padres.

Jazmín inicia su relato mencionado que siempre fue una niña muy bien portada y a la que sus padres le decían:

"Desde un principio nos metieron la idea de que: tienes que seguir. Llegar a ser alguien en la vida y de ti depende. Nosotros nada más te vamos a ayudar a darte las bases y adelante, si tu quieres seguir". 12/E2/HO1/Pag.1.

Con esta idea Jazmín le da significado a sus experiencias de la escuela articulando su propia posición como alumna bien portada y el estímulo de sus padres para vincularse a la escuela. Jazmín empezó a representar el nivel preescolar como una etapa esencial:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"Tengo muy buenos recuerdos del kinder, fue donde me enseñaron a utilizar cubiertos, las vocales, a leer para entrar bien a la primaria." I2/E2/HO1/Pag.1.

Según ella, desde esa edad visualizo lo que quería ser a futuro y esto influyó para que sintiera interés de entrar al nivel preescolar.

"¡Soñaba con... iba a ser odontóloga, Yo en el kinder porque iba a ser médica y doctora ahí en el kinder. (ríe) Esa era la ilusión de ir al kinder, le dije a mi mamá: es que Yo quiero ser dentista!" I2/E2/HO1/Pag.2.

Evidentemente no podemos saber si Jazmín tenía esta representación de sí misma cuando era pequeña, pero en su relato es un aspecto que retoma y que va utilizando a lo largo de toda la narración hasta llegar al hecho de que estudió la carrera técnica de prótesis dental.

Según Jazmín, cuando estaba en primaria los padres exigían buen aprovechamiento, y para ellos el obtener un diploma era sinónimo de ello, por lo cual pedían que todas sus hijas les entregaran uno.

"Mis papás me exigían , me exigían demasiado me presionaban demasiado los dos. Mi hermana es un año mayor que Yo y llevaba diploma de primer lugar en el 1er. Año, entonces a mi me empezaron a presionar de que un diploma también Yo." I2/E2/HO1/Pag.3.

Resulta interesante encontrar estos aspectos en su relato, pues en la investigación de Saucedo (2001) no se reporta que los padres presionen a sus hijos para que obtengan un diploma. En general dicha autora sostiene que los padres esperan que sus hijos cumplan con lo que se les pide en las escuelas y quedan conformes cuando los hijos sacan calificaciones aprobatorias. Para Jazmín, la escuela primaria estaba signada por la necesidad de obtener un diploma de acuerdo a las exigencias de sus padres.

Por las cosas que narra, Jazmín deja entrever que se apropió de la demanda de sus padres y ello se vio reflejado en que fue parte de la escolta y en sus buenas calificaciones.

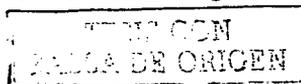
"Tenía que dar lo mejor de mi para sacar un buen promedio porque mi ilusión era estar en la escolta. Entonces, desde primero y en segundo igual saqué buenas calificaciones." I2/E2/HO1/Pag.5.

La escolta y los diplomas pronto se convierten en símbolos de prestigio y aceptación por parte de las instituciones escolares para con los alumnos. Evidentemente son aspectos que quedan en las experiencias de los alumnos quienes, como Jazmín, los recuerdan con agrado, aunque también se convirtió en un reconocimiento hacia ella por parte de sus padres.

Jazmín recordó que cuando iba en tercer año sus padres también le exigían que se apurara en la escuela, que debía tomar en cuenta que como eran tres hijas a las que tenían que mantener estudiando ella debía valorar lo que le estaban proporcionando.

"Mis papás me decían que cuidara mis cosas, que ya éramos tres hermanas las que estábamos ahí en la primaria y el gasto era muy fuerte. Ellos decían que cuidara mis cosas, que cumpliera con todas mis tareas, aunque no fuera la profesora. Que Yo cumpliera con todas mis cosas para que no tuviera problemas y para que al año siguiente me pudieran cambiar al turno de la mañana y así fue." I2/E2/HO1/Pag.5.

De nueva cuenta Jazmín dejó ver la voz de sus padres haciendo recomendaciones sobre cómo comportarse en la escuela. Las motivaciones que los padres transmiten a sus hijos apuntan en el sentido moral, es decir, en un sentido de valorar lo que se les brinda a partir del esfuerzo que los padres hacen no sólo con ese hijo sino con todos. De igual



manera, en el mensaje que ahora Jazmín reproduce se entiende que los padres esperaban generar responsabilidad en cada uno de los hijos para con la escuela.

En el camino de apropiación de la importancia de la escuela, Jazmín dijo que lo veía como un beneficio para su futuro:

"Tenía muchas ganas de seguir estudiando. Quería terminar la primaria y pasar a la secundaria. Ya desde entonces le dije a mi mamá: no, es que hay que seguir estudiando. Porque era más que nada, era para mi beneficio, vamos a seguir estudiando. Yo seguía con mi sueño de ser odontóloga, dije: no, tengo que seguirme preparando." I2/E2/HO1/Pag.5.

Es interesante advertir cómo Jazmín construye un relato sobre su vinculación en la escuela en la que aparece muy interesada por la misma. Sus construcciones verbales nos hablan de un proceso: "seguir estudiando" y con la imagen ya elaborada de ser odontóloga.

Según ella, para quinto año de primaria logró el objetivo que se había propuesto:

"Fue cuando logré parte de mi sueño de ir a la escuela, ahí fue como entré a la escolta. A mis papás les dio mucho gusto y sobre todo a mi mamá porque ella había estado en la escolta. (ella comentó:) huuu ahora, ustedes a ver quién más de mis hijas va a estar." I2/E2/HO1/Pag.6.

En una familia en la que eran altamente valorados los reconocimientos escolares como el pertenecer a la escolta o sacar diplomas el que una de las hijas lo obtuviera fue algo bueno. Por otro lado, también contaba la historia de la madre de que ella había estado en la escolta y se le veía como un asunto de prestigio que alguna de las hijas debía alcanzar.

Según Jazmín, para el último año su padre le insistió con la entrega de un diploma, que de alguna manera para él era sinónimo tanto de un buen aprovechamiento como el fin de una etapa escolar. Jazmín dijo que para ella esto significó un compromiso que debía cumplir:

"Estaba orgulloso de mi y seguía presionándome con eso de su diploma. (Yo le decía:) sabes que, este año te lo traigo. Y se lo cumplí. Hasta sexto año le entregué el diploma que tanto me exigió." I2/E2/HO1/Pag.6.

En otra parte de la entrevista Jazmín justificó la entrega del diploma como un premio que sus padres merecían y que para ella fue un acto que la engrandeció:

"La entrega de mis papeles, tanto de mis papeles como de mi diploma, fue para mi un máximo orgullo. Habérselo entregado a mis papás fue un premio que había prometido." I2/E2/HO1/Pag.8.

Jazmín sostuvo que sus padres la felicitaron y les dio mucho gusto. También le recomendaron que siguiera "echándole ganas" para entrar a la secundaria. Recordó también que cuando sus padres sintieron algo de temor: iba a entrar al nivel medio

"Mis papás creyeron que no iba a poder en la secundaria, porque eran más materias." HO1/Pag.9

Sin embargo, ella consideró que el nivel de secundaria fue igual que la primaria que fue otro paso para lograr su objetivo final y que aún le faltaba más preparación:

"Me sentí un poquito diferente porque dije: no, ya estoy en la secundaria, ya me sentía Yo más grande. Me sentía más importante de que estaba en la secundaria, no en la primaria. Creo que fue normal el sentirme así, pero dije: ubícate, ubícate. No eres ni más, ni menos, simplemente estas en una escuela de nivel medio y nada más."

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Hay que seguir adelante, todavía no logras tu objetivo, seguía con la idea de ser odontóloga."HO1/Pag.10.

"Seguir adelante", "echarle ganas", son frases que representan la vinculación con la escuela como una tarea perfilada hacia el futuro. No se habla del momento que se está viviendo sino que se piensa en lo que falta por cubrir. Tampoco se piensa en lo que se logra sin pensar en su articulación con lo que falta. Estas visiones de la escolaridad como camino a recorrer nos dan una idea de que la propia vida de las personas no se retoma, al menos discursivamente, exclusivamente a partir de los momentos concretos que se viven sino en función de perspectiva de futuro, de cómo se perciben a futuro como personas con un nivel académico superior al que han logrado.

Al hablar de la posición de sus padres cuando ella iba tenía que decidir a qué escuela entrar después de la secundaria Jazmín recordó que hubo una situación problemática. A pesar de que había pensado en estudiar odontología, recordó que tuvo miedo de entrar a la preparatoria. Pensó que no iba a ser fácil adaptarse a las nuevas situaciones. Entonces, decidió que se metería a un CONALEP en el que daban la carrera de prótesis dental pero quedaba lejos de su hogar. De igual manera, en ese entonces tuvo la inquietud de independizarse de sus padres.

"Yo tenía miedo de entrar a preparatoria. ¿a quien?, no lo sé. Yo siento ahorita que fue cierto miedo a volverme a adaptar, a otro cambio de escuela, a otro ambiente. Siento que eso fue mi miedo. Yo ya quería independizarme de mis papás. Desde ahí ya tenía la idea de poner mi departamento sola, vivir sola. Mi mamá me dijo que estaba loca. Tampoco me dejaron apuntarme en esa escuela porque estaba muy lejos. Me decían que estaba muy retirado, había que cruzar las vías."HO2/Pag.29.

Evidentemente las propuestas de Jazmín estaban muy alejadas de la perspectiva de sus padres quienes veían como necesario que continuara pegada a la familia y en condiciones más seguras. Lo que resulta sorprendente es que en su relato hay un corte o ruptura en la vinculación con la escuela a largo plazo. Es decir, Jazmín primero manejaba con una fuerte convicción el hecho de querer ser odontóloga y después, al narrar la etapa en la que terminó la secundaria habla del miedo a continuar. Si aceptamos su relato, será importante considerar las condiciones en las que los alumnos se encuentran y que los llevan a sentirse temerosos de las situaciones nuevas, se encuentran indefinidos o dudosos acerca de los pasos que tienen que dar.

Por consiguiente, Jazmín adoptó la postura que los padres tenían con respecto a la escuela y aceptó entrar a una escuela particular a estudiar la carrera técnica de prótesis dental. Aquí ella lo percibió como una etapa de ajuste difícil, ya que había ingresado después de haber terminado la secundaria y si no era propiamente lo que quería estudiar, si era lo más cercano.

"Pues sí me sentía rara, con personas más grandes que Yo, pero me ayudaron mucho ellos, me ayudaron a que Yo me, este, me ajustara, me gustaba escuela. Decía: o sea esto es parte de lo que Yo quiero seguir, para estudiar odontología."HO3/Pag.31.

Los padres en esta etapa demandaron un buen desempeño, pero no visualizándolo como un paso más para una buena preparación a futuro, sino como el hecho de que ellos estaban aportando ingresos económicos que debían ser aprovechados por medio de buenas calificaciones:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"Mis papás me decían que le echara ganas, que le echara ganas. Jamás me presionaron para nada, jamás me presionaron para algo, simplemente que valorara el gasto que estaba haciendo mi papá, que lo aprovechara realmente." HO3/Pag.41.

En general Jazmín adoptó la postura que los padres tenían de la escuela:

"Yo creo que sí, porque esa es la única herencia que nos van a dejar mis padres." HO2/Pag.19.

De nueva cuenta resaltan las constantes familiares de apoyo y valoración de lo que les ofrecían a los hijos. La educación como "herencia" es un significado bastante común entre las clases populares carentes de cualquier otro recurso material que heredar a sus hijos. Más que una posesión material, nos habla de la formación de los hijos como personas que tienen una preparación que les permite seguridad económica.

Después de terminar la secundaria los padres consideraron que ella debía estudiar la preparatoria, no visualizando la secuencia como el fortalecimiento de su desarrollo académico sino pensando en el camino que debía seguir. Según Jazmín, ella les habló de sus deseos de entrar al CONALEP pero sus padres no estuvieron de acuerdo:

"Fueron conmigo para que cambiara de idea totalmente y que entrara a estudiar la preparatoria como debía ser." HO2/Pag.36.

La frase "como debía ser" da a entender que las personas piensan en una secuencia de años que deben cubrirse de acuerdo a la imagen de futuro que alimentan. Sin embargo, esto no siempre se da de esa manera. Jazmín dijo que cuando inició la carrera técnica la eligió como última opción, ya que no era en realidad lo que quería estudiar, ni la escuela a la cual quería entrar. La eligió como resultado de la postura que tenían los padres con respecto a las escuelas que ella quería. Sin embargo, dijo que esa carrera técnica era lo más cercano a la carrera que deseaba estudiar y lo percibió como el primer paso para iniciar una carrera a más largo plazo, que era la odontología.

El término de la carrera técnica fue para Jazmín el fin de su preparación y el inicio de una etapa laboral, pero no lo pudo valorar ya que no le permitieron trabajar como consecuencia de no haber cursado el bachillerato:

"Ya no quería seguir estudiando, supuestamente ya había terminado la carrera técnica y me iba a poner a trabajar, ponerme en forma, montar mi laboratorio, registrarme en hacienda y hacer todo el trámite que se tiene que hacer. Pero cuando voy a hacer el trámite y todo el papeleo que se tenía que hacer, me dicen que no puedo ejercer la carrera, que no tengo el bachillerato. Me desilusioné mucho." HO1/Pag.17.

Cuando Jazmín habló de la escuela en la cual estaba cuando se realizaron las entrevistas, tenía una doble perspectiva con respecto a la escuela: por una parte estaba muy enfocada a satisfacer las demandas de los padres. Ella considera que tiene un compromiso con sus padres que quiere cumplir:

"Quiero titularme y ese título, pues quiero dárselo a ellos, creo que lo merecen, por todo el esfuerzo que han hecho en todo este tiempo." HO3/Pag.53.

De nueva cuenta aparece la importancia o el gran valor atribuido a los reconocimientos que las instituciones dan a los alumnos. Sus reflexiones recuperan el papel de la familia en sus experiencias con la escuela y la búsqueda del título queda como un símbolo de reciprocidad ante lo que le han ofrecido.

Por otra parte, Jazmín mencionó que su mamá le dijo que ya no tenía edad para continuar estudiando, que debía pensar en casarse. La madre le hacía cuentas y le decía que

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

si continuaba estudiando terminaría a los 28, edad en la que ya sería algo tarde para casarse y tener hijos.

"Ella quiere verme casada, pero yo le digo que eso no va conmigo, lo que deseo es estudiar. Ella insiste en que terminando aquí ya le pare, pero yo le tiro más a seguir estudiando, le tiro más a seguir preparándome." HO3/Pag.53.

Por la descripción que Jazmín hace de las recomendaciones de su madre podemos pensar que el vínculo con la escuela que los padres fomentan varían a lo largo del tiempo. Cuando los niños son pequeños los padres les motivan para que vean el estudiar como algo fundamental. Después cuando están en la secundaria les presionan para que no abandonen el interés por la escuela y así sucesivamente. Sin embargo, si los hijos ya no se ajustan a los tiempos "normales" que los padres han visualizado, su insistencia en que continúen desaparece. En el caso de Jazmín, por ser mujer, cuenta mucho la edad que tiene para continuar o no con la escuela. En la perspectiva de la madre vemos que lo que se juega es el valor que ahora le atribuye a la maternidad, el cual, según ella, se vería obstaculizado si Jazmín continuara estudiando.

Sin embargo, Jazmín visualiza la escuela como el espacio donde va a obtener su independencia económica como mujer e hija:

"Yo si quiero. Yo soy muy independiente. Yo si quiero seguir preparándome, superándome, y el día de mañana que Yo me llegue a casar y me trate mal mi marido, le digo (refiere a su mamá) Yo lo dejo. Yo tengo con que defenderme, tengo que ejercer una carrera." HO3/Pag.48.

Lo que puede concluir de este punto es que los padres de Jazmín le impulsaron para que estudie hasta medio superior considerando que es suficiente, que después de llegar a ese nivel ya debe realizarse como mujer. En éste sentido comienzan hasta cierto punto a limitarla y presionarle para que ya no siga estudiando. Jazmín finalmente concluye que desea terminar una profesión de mayor nivel, determinación que ella tomó sin mayor influencia familiar o social, como se verá en el siguiente punto.

5.2 Identificación por parte de los jóvenes de aspectos familiares que tuvieron una influencia en su modo de relacionarse con la escuela.

Como se puede deducir por lo analizado en el apartado previo, la principal influencia que Jazmín reconoce del por qué interesarse en la escuela o del seguir estudiando la ubica en sus papás. Ella reconoció que buscó que sus papas se sintieran orgullosos por los logros que tenía:

"Mi papa estaba orgulloso de mi, ¡huyuy! Me sentía grande, me sentía en las nubes y dije: si le importa a mis papás lo que Yo haga!. Entonces de ahí agarré esa idea de que tengo que seguir adelante, tengo que seguir estudiando." HO1/Pag.6.

Por otra parte, la idea de estudiar odontología surge, según ella, de que dos de sus tías tenían esa profesión y a ella le llamó la atención:

"Tengo dos tías que son odontólogas y creo que de ahí me nació la idea de ser odontóloga." HO1/Pag. 15

Sin embargo, después concluyó que no hubo influencia por parte de otras personas y que sólo fue una postura que ella decidió tomar de manera determinante:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"No pues no considero que haya influido, sino que solamente fue una idea que Yo tomé. Ni mi papá ni mi mamá influyeron sino que fue una decisión que Yo tomé." HO2/Pag.21.

De esa manera, Jazmín se representa a sí misma como una persona que puede tomar sus propias decisiones y para la que no tienen influencia otros individuos. Evidentemente no podremos saber cómo se construyó el proceso en el cual pensó o le llamó la atención el hecho de estudiar odontología, sólo contamos con su relato en el cual se define como alguien que tuvo claridad desde chica respecto de lo que quería lograr en un futuro. Por lo que se refiere a sí de alguna manera influyó la relación con sus maestros y compañeros, lo trabajaré a continuación.

5.3 Elementos reportados por los jóvenes respecto de las relaciones que tenían con sus maestros y compañeros en diferentes años escolares.

Cuando narró sus experiencias del nivel preescolar, Jazmín se refirió sobre todo a las buenas relaciones que tuvo tanto con sus compañeros como con sus maestros, sin ahondar más en cuanto a cuestiones de aprendizaje.

De igual manera, en el inicio de la escuela primaria, las constantes en su relato fueron que había tenido buenas relaciones con todos sus compañeros y con sus maestros:

"Me llevaba bien, me llevaba bien, de hecho es raro que entable una amistad con un niño y de esa edad, pero me llevaba súper bien con todos. También me llevaba bien con los maestros, nunca tuve problemas con ningún profesor." HO1/Pag.3.

Pero para el 4to. Año ella marcó que fue justamente la relación con sus compañeros y maestra lo mejor de ese año escolar, al mismo tiempo mencionó como algo relevante el haber sacado buenas calificaciones, reafirmando que fue por esfuerzo propio y donde no tuvo que ver la relación con la maestra.

"Entablé muy, muy buena amistad con amigos. Nos seguimos frecuentando con la profesora, nos seguimos frecuentando también con una amistad muy, muy, honita. Muchos decían que mis calificaciones eran porque me llevaba bien con la maestra, pero no, mis calificaciones eran por mí, por mis exámenes y no porque me hay llevado súper bien con la maestra." HO1/Pag.6.

Suena curioso oír en su relato que habla del reclamo de los compañeros por las calificaciones que obtenía. Por lo general estamos acostumbrados a pensar que es deseable y adecuado que los alumnos tengan una vinculación buena con sus profesores. Creemos que eso les ayuda a ser buenos alumnos porque tienen una relación de empatía o de comprensión con el adulto que les está enseñando. Sin embargo, en el mundo de los niños la cercanía de un compañero con el maestro entra en el terreno de la duda. Se duda de que las calificaciones obtenidas sean por desempeños personales, y se piensa que son resultado de la preferencia que el maestro tiene por ese alumno. Jazmín en su relato defendió su esfuerzo ante las visiones de los demás que la ubicaban como cercana a la maestra.

Al referirse a sus experiencias durante el quinto año de primaria Jazmín reforzó el hecho de haberse llevado bien con la maestra. También destacó lo que les enseñaba y el que gracias a las calificaciones que tuvo pudo ser parte de la escolta.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"Nos llegó una maestra muy buena que nos enseñó todo lo básico: nos enseñó a sumar, restar, dividir, bueno, nos fomentó más en eso. También me llevé bien con ella, jamás tuve problemas en la escuela. Fue cuando logré parte de mi sueño de ir en la escolta." HO1/Pag.6.

Podemos notar que Jazmín enmarca la descripción de sí misma de una manera apegada a lo aceptable para la institución escolar. Ella se apropió del valor de la escuela y de lo que supone ser un buen alumno: llevarse bien con los maestros, portarse bien, valorar lo que se les enseña. Su relato nos deja ver las experiencias de alguien cuya identidad está fuertemente vinculada a lo que la escuela ofrece y cómo se ubican los alumnos en ella de una manera favorable.

En relación al posible apoyo o influencia de sus hermanas, Jazmín recordó que su hermana mayor le echaba la mano con las tareas:

"Ella me decía que me fijara cómo hacía las cosas. Por ejemplo, a mí me chocaba resumir y ella tiene esa habilidad para hacerlo y ella me enseñó. Me decía: tienes que tener paciencia, tienes que leer y comprender de lo que se está hablando, saca tu resumen." HO1/Pag.5.

En las familias el apoyo para asuntos escolares no siempre es de padres a hijos. Los hermanos pueden jugar un papel importante al ayudarse en la realización de las tareas, o en el intento de enseñar cómo desarrollar habilidades, por ejemplo, la habilidad de hacer resúmenes que Jazmín dice que su hermana le enseñaba.

Cuando narró sus experiencias de la escuela secundaria Jazmín continuó enfatizando las buenas relaciones que lograba con sus compañeros y la integración entre compañeros para la realización de tareas. Así por ejemplo, en el segundo año se ayudaban con diferentes materias:

" En el segundo año me seguí integrando, como era el mismo grupo que pasaba de segundo. Entraban nuevos compañeros también, pero desde el principio entablamos amistades. Nos llevamos bien, me ayudaban a hacer mi tarea de inglés y luego les ayudaba a hacer la de matemáticas." HO1/Pag.10.

Además de recurrir al apoyo entre hermanos, como veíamos arriba, los alumnos pueden crear formas de trabajo conjuntas con sus compañeros. Lo valioso de las mismas es que surgen de actos espontáneos entre ellos, es decir, que no están reguladas por los adultos y se organizan de modos que se ajustan a sus perspectivas.

Lo interesante en la narración de Jazmín fue que, por un lado, valoró fuertemente el papel de las amistades en los diferentes ciclos escolares en los que estuvo y, por el otro, se definió como una persona selectiva:

"Soy muy selectiva en mis amistades porque a mí me, bueno de hecho no trabajamos en equipo, a mí me gusta trabajar sola, por mí cuenta, porque soy de esas personas de que tu sabes lo que trabajas, y hay personas que no hacen nada y la verdad eso de estar regalando calificaciones, no me gusta, por eso soy muy selectiva." HO2/Pag.20.

Es de notar que cuando Jazmín hablaba de sus experiencias de la escuela recordaba la importancia de sus amistades en el apoyo a tareas, sin embargo, cuando pasó a un terreno en el cual hablaba de sí misma dio un giro a la interpretación que acababa de construir. Ella abundó sobre el hecho de que los compañeros de la escuela no siempre correspondían con el esfuerzo que ella ponía en los trabajos, de ahí que fuera selectiva o el que le gustara trabajar sola y no en equipo. Podemos pensar que en esa descripción de sí misma estaba

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

operando una especie de distinción de sí misma y en la lógica de buena estudiante que venía manejando desde atrás.

Igual que en el caso de Guadalupe, Jazmín dijo que cuando entró a la carrera técnica que estudió ella era "la bebé" del grupo pues tenía 15 años y sus compañeros ya eran de mayor edad, pero recuerda que sus compañeros la ayudaron mucho:

"Me sentía rara con personas más grandes que yo, pero me ayudaron mucho ellos. Me ayudaron a que yo me ajustara al cambio que iba a haber en mi porque no venía de la preparatoria sino de la secundaria. Y sí me adapté, entablé una amistad muy bonita con todos y hasta con mis profesores". HO1/Pag.13.

Jazmín describió abundantemente las cosas que sus maestros le enseñaron durante la carrera técnica, es decir, todo lo relativo a cómo construir prótesis dentales. Ella pensó que dado que no había continuado estudiando para llegar a la carrera de odontología, la carrera técnica que estaba cursando era algo similar. Ella relató que las cosas no salieron como pensaba dado que, como antes se mencionó, le pedían que tuviera el bachillerato oficial para autorizarle la creación de un laboratorio dental. De hecho, pensaba poner el laboratorio en compañía de una amiga con la que había estudiado la carrera pero ya no fue posible hacerlo, en parte por la limitación de la certificación escolar y en parte porque no vio que su amiga realizara el mismo esfuerzo que ella le dedicaba:

"También tuve una amiga y nos llevamos súper bien pero salimos de pleito por lo mismo de problemas haya en la escuela, chismes que metieron. De hecho iba a poner mi laboratorio en sociedad con ella y Yo estaba aportando el capital. Ella se casó y su marido la manejaba a su antojo, y dije: sabes que, la sociedad ya no se hace y cada quien por su lado." HO1/Pag.16.

Después de esta experiencia que no progresó, Jazmín cuenta que colocó un laboratorio dental en casa de su abuelita, en el cual realizaba trabajos esporádicos que le llegaban. Es de suponer que no podía ser un laboratorio en forma por la falta de autorización oficial.

Al narrar sus experiencias de la etapa en la cual se encuentra estudiando, en el caso particular de las relaciones con sus compañeros de escuela, Jazmín habló de nuevo de su selectividad para con los equipos de trabajo y sobre los chismes que se han originado:

"Tuve algunos problemas con ellos por los trabajos en equipo, porque Yo trabajaba (refiere a trabajo extraescolar) y Guadalupe (una compañera) todo el trabajo nos lo dejaban a nosotras, entos, no nos parecía .De hecho, sigo trabajando sola, siempre he hecho Yo sola, no me gusta trabajar con nadie, al menos que sea una persona que le vea ganas, que va a hacer las cosas como debe de ser, ¡adelante! Trabajo con ella, pero sí no, trabajo sola". HO3/Pag.42.

Jazmín fue constante al describirse a sí misma en los distintos momentos de su narración y en relación a sus compañeros: su mal carácter, su no aceptación a hacer trabajos para los demás, su selectividad para escoger con quien trabajar, etc. En ese sentido, más que hablar de alguna influencia por parte de sus compañeros, se describe como la única responsable de su implicación con el trabajo escolar. Esto la coloca en una postura de autodefensa importante y que le ha ayudado a enfrentar las opiniones de los compañeros. Así, en el CEBETIS dijo que de nueva cuenta se enfrentó a los comentarios que intentaban desprestigiarla porque tenía buenas calificaciones, pero sus compañeros decían que las obtenía porque andaba de novia de uno de los maestros. Jazmín aceptó que tenía un noviazgo con uno de los maestros, sin embargo, dijo que no era por eso que iba bien en la escuela:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"Pero no los tomo en cuenta. Yo sé que mis calificaciones que tengo son mías y de nadie más." HO3/Pag.43.

En general Jazmín narra sus experiencias de la escuela durante la etapa de CBETIS con las constantes antes señaladas. Para ella se ha tratado de una lucha por continuar estudiando, el esfuerzo por tener buenas calificaciones y la integración difícil con sus compañeros para realizar trabajo conjunto.

Para concluir este apartado, podemos pensar que es necesario investigar con mayor detalle el peso que las relaciones de amistad y/o entre compañeros tienen en las vivencias de los alumnos. El caso de Jazmín nos muestra que no siempre es fácil lograr buenas integraciones para el trabajo, o que, al menos en sus descripciones, las relaciones con los compañeros pueden llegar a ser problemáticas, lo importante es que ésta situación puede ser un determinante para continuar o no en la escuela o permanecer a gusto. Ella nos habló de cómo a lo largo del tiempo fueron diferentes sus formas de integrarse con los compañeros. Dijo que durante la primaria y la secundaria había tenido buenas relaciones de amistad y de apoyo ente compañeros, pero en la trayectoria de los alumnos no siempre se mantiene la misma situación. Después de esa etapa, Jazmín remarcó el carácter conflictivo que tuvieron sus relaciones con sus compañeros de escuela, de modo que más que ser relaciones que influyeron en su interés por vincularse con la escuela, la hicieron reafirmar la noción de sí misma como selectiva.

Para los maestros este es un punto central pues acostumbramos pensar que es adecuado que los alumnos aprendan a trabajar en equipo, pero Jazmín nos habla de sí misma como una persona a la que esa opción no le gusta o no logró ajustarse en diferentes momentos de su trayectoria escolar. Entonces, habrá que recuperar este tipo de experiencias para saber qué se les pide a los alumnos en su forma de trabajar para la escuela.

5.4 Justificación por parte de los jóvenes sobre su decisión de abandonar la escuela en un momento de sus vidas.

Dentro de su trayectoria escolar Jazmín dijo que pasó por un periodo de distancia de la escuela de cuatro años. Esto ocurrió después de que terminó su carrera técnica. Jazmín dijo que se desilusionó mucho porque quería montar su laboratorio dental pero no pudo:

"Cuando salí de la carrera (técnica) ya no quería seguir estudiando. Supuestamente ya había terminado la carrera técnica y me iba a poner a trabajar, ponerme en forma pero no pude porque no tenía el bachillerato. Entré a trabajar a un laboratorio con una chica pero me salí porque me pagaba poco. Entonces opté por dejarlo por la paz. Monté el laboratorio en casa de mi abuelita para hacer trabajos. Volví a trabajar a una papelería, o sea, me dediqué a trabajar en ese tiempo que me decepcioné, me dediqué a trabajar en una papelería hasta que decidí a seguir estudiando." HO1/Pag.17.

Jazmín pensaba que su formación escolar estaba concluida y que podía vincularse al mercado de trabajo. Pero no fue algo fácil ya que con la falta del bachillerato no logró sus

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

objetivos. Por otro lado, también dejó ver que no pudo acoplarse a trabajar como empleada en un laboratorio y terminó trabajando en algo no relacionado con su formación. Terminar una carrera y no lograr entrar al mercado de trabajo es una situación poco favorable para los egresados. No se cumplen sus expectativas y sus esfuerzos tampoco se ven reconocidos. De ahí que Jazmín hable de decepción al no poder montar en forma su laboratorio.

Jazmín dijo que después de un tiempo pensó en regresar a estudiar, pero quería hacerlo en una escuela particular. Ante esta situación pensó que sus papás no podrían pues también sus hermanas estaban estudiando:

"Mi papá me iba a pagar otra vez la preparatoria de paga pero Yo me puse a ver y dije: no soy la única, tengo 4 hermanas más y les voy a dar la oportunidad a ellas. O sea, dejé pasar cuatro años de que termine mi carrera a que entré aquí y en esos cuatro años me dediqué a trabajar, a trabajar." HO1/Pag. 13.

Jazmín también consideraba que una escuela particular era diferente a una de gobierno y por eso quería seguir en una particular.

"Mis papás decían que entrara aquí pero dije: no, le digo más que nada el ambiente de una escuela de paga a una de gobierno es muy diferente. Voy a seguir trabajando, voy a juntar dinero para la escuela que Yo quiera pero ya en últimas instancias entré aquí." Ho2/Pag. 34.

De acuerdo a la narración de Jazmín, aunque ella recuerda que desde que era niña quería ser dentista, ese fue un deseo que se mantuvo de distintas formas a lo largo de su vida. Analicé más arriba que este deseo no se mantuvo cuando Jazmín se enfrentó a la salida de la secundaria y tuvo miedo de entrar a la preparatoria, por lo cual decidió solamente estudiar una carrera técnica. Después de ello pensó que podía ejercer de acuerdo a la formación que tenía, si no como odontóloga, si en algo cercano a dicha profesión. Fue hasta después que se decepcionó del no reconocimiento a su certificación escolar y entonces optó por volver a regresar a la escuela.

Por otro lado, se puede decir que el tiempo que estuvo distanciada de la escuela le permitió asegurarse económicamente para que a futuro pudiera seguir estudiando. Utilizó los empleos que obtuvo como herramientas para lograr una escolarización superior. Y en esta etapa de abandono hace una reflexión acerca de que quería seguir estudiando y el trabajar era su puente para poder hacerlo.

5.5 Reflexión que hicieron respecto de por qué decidieron regresar a estudiar.

Igual que en el caso de Guadalupe, el reingreso a la escuela por parte de Jazmín no fue automático. Podemos pensar que en el tiempo en el que estuvo trabajando en la papelería se fue fortaleciendo la idea de vincularse a la escuela. Como ya se mencionó, Jazmín refirió que el principal motivo para reingresar a la escuela fue que no pudo ejercer su carrera técnica por no tener bachillerato.

"Cuando Yo entré a estudiar la otra carrera me dijeron que sí podía ejercer terminando y todo. Termine y comencé a hacer todo para poner mi laboratorio con otra compañera, pero ella y Yo salimos de pleito. Luego cuando voy a Hacienda me dicen: "no son validos" porque no tenía la preparatoria. Ese fue el

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

motivo principal, dije: ¿cómo es posible que haya estudiado 3 años y no me hayan dejado ejercer! Ese fue el motivo principal por el que decidí estudiar."HO2/Pag.37.

En esta parte de su narración podemos captar con mayor énfasis la desilusión de Jazmin por el no reconocimiento al tiempo y esfuerzo que dedicó cuando estudió la carrera técnica, y como la misma situación la lleva a reflexionar sobre el hecho de seguir estudiando, para lograr un reconocimiento. También nos previene contra las academias particulares que ofrecen una legalidad que no es legítima y que cuando los egresados intentan concretar no lo consiguen.

Jazmin recordó que durante su periodo de abandono reflexionó que no podía permanecer en esa situación, de no tener una actividad.

"Iba a trabajar en las mañanas y en las tardes, no hacía nada, más que ver tele o estar leyendo. Dije: no, voy a entrar a estudiar de nuevo o sea me nació esa idea de nuevo. Desde el primer trabajo hasta el último estuve trabajando en papelerías, que eran mis 8 horas diarias y medio día el sábado. Ya hasta que dije junto cierta cantidad, hablé con la que era mi jefa, ella tam...me brindó esa oportunidad, ¿no?." HO2/Pag.38.

En este pasaje de su narración Jazmin habla primero de la poca valoración que encontró en su empleo en la papelería. Aunque sí trabajaba, ella remarca que "no hacía nada" como si ese tiempo hubiera sido de escaso valor o poco reconocimiento para ella misma. Esa situación fue la que la orilló a querer regresar. También se presentó a sí misma como una persona que se organizó para juntar dinero, para poder ser independiente y pagarse la escuela.

"Mi papá me dijo: es que yo me siento mal hija al no poder ayudar. Le digo: ya bastante has hecho al pagarme la otra carrera, la primera carrera y ahorita pagarme esta. No, no te preocupes, cuando yo necesite algo te lo digo. Ya déjame independizarme de ustedes. Vivo con ustedes, pero mis gastos son mis gastos. HO3 Pag.42.

Recuerda que su papá le decía que se sentía mal por no pagarle los estudios y llegaron al acuerdo de que su papá pagaría las inscripciones y ella los demás gastos. La idea de independizarse de sus padres había surgido desde años atrás, cuando iba a entrar a la carrera técnica, pero Jazmin dijo que en aquél entonces era una "idea loca" que tuvo, la cual por supuesto fue rechazada por sus padres. Ahora en el CBETIS volvió a tomar fuerza esa representación de sí misma como persona independiente en el sentido de que puede pagarse la escuela. Su relato nos habla también de la preocupación de su padre por apoyarla, como una forma más de lo que para él significa ser padre.

La idea de Jazmin de ser independiente, misma que retomó para titular este capítulo en el que analizo sus vivencias, también se plasma en la noción que tiene de sí misma como una persona escolarizada.

5.6 Auto percepción como persona escolarizada.

Como se recordará, Jazmin se definió como muy buena alumna tanto en el plano de su comportamiento como en sus calificaciones durante los ciclos que le tocó estudiar, desde

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

la primaria hasta la carrera técnica. Recuerda que cuando regresó a estudiar en el CBETIS no fue fácil al principio:

"Me costó trabajo después de cuatro años que dejé de estudiar. Fue bastante, ya no me acordaba. En el primer semestre tuve que adaptarme a mis compañeros...eran mentalidades totalmente distintas." HO3/Pag.42.

Ella regresó a estudiar, igual que Guadalupe, siendo de mayor edad que sus compañeros del CBETIS. Evidentemente esta es una situación que la colocó en un proceso de volverse a adaptar, tanto a las cosas que tenía que aprender como a las relaciones con compañeros de menor edad.

Además de los ajustes que tuvo que hacer en la escuela también lo tuvo que hacer con su mamá, quien, como ya señalé, le insiste en que no continúe estudiando sino que ya piense en casarse. Esto la hace dudar por momentos:

"De la carrera que estoy estudiando, créeme que nunca me he puesto a pensar eso, porque todavía quiero seguir estudiando. Pero me están poniendo muchas trabas ahorita. Me dicen que si me título a este nivel no voy a poder seguir estudiando, que ya estoy muy grande para seguir estudiando, que si quiero seguir estudiando cuando termine como a los 28, 29 años me voy a estar recibiendo como licenciada, y mi mamá me había comentado que ya no tiene caso." HO3/Pag.48.

Como ya lo había empezado a analizar en el apartado de la importancia de la escuela para la familia, en el relato de Jazmín se deja ver la preocupación de su madre porque se oriente hacia el matrimonio. Jazmín también consideró el hecho de que, con respecto a lo antes mencionado sus padres la estaban limitando, aunque ella persistía en seguir estudiando.

"o sea como que ya me están limitando en ese aspecto un poco más mis papás, pero Yo sigo con la idea de seguir estudiando." HO3/Pag.48.

Aunque Jazmín tiene la firme decisión de seguir estudiando, el contexto en el que se desarrolla, así como la postura de las personas que le rodean, respecto de la edad a la cual se debe de terminar con la escuela, es de gran importancia, ya que si le hacen dudar, entre seguir o concluir con el nivel en el cual estaba. Y la está llevando a reconsiderarlo antes de iniciar con una carrera más larga.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

55

CAPITULO 6

ROMÁN: "NO PUS DIGO, UN SALARIO MÍNIMO ES BASTANTE, BASTANTE MÍSERO".

Román tiene 23 años y su familia está constituida por cinco miembros, ambos padres y tres hijos. En éste caso el padre trabajó como mayordomo de patio en FNM. Román es el mayor de los tres hijos y narró que dentro de su familia sí era importante el ser escolarizados y que no se dio ninguna diferenciación en relación a que se le apoyara más a él por ser hombre que a sus hermanas para que estudiaran. Román dijo que cursó el nivel básico con algunas dificultades ya que tenía problemas de conducta dentro de la escuela. De igual manera, al entrar a el nivel medio básico su problemática siguió siendo la misma, conllevando al mismo tiempo a presentar un desempeño escolar muy bajo lo que hizo que reprobara el último año y tuviera que trabajar por un periodo de un año. Román relató que después ingresó a una escuela técnica, donde sólo permaneció por dos años y desertó por bajo desempeño. Reingresó a laborar durante un semestre y después entró al CBTIS 227 donde cursa la carrera de programación, al mismo tiempo labora como empleado de limpieza y como mesero. Según dice, el sueldo que obtiene en estos empleos es muy bajo, situación que lo llevó a reflexionar sobre la necesidad de seguir estudiando. Román a lo largo de su narración refirió la siguiente frase con respecto a su bajo salario: "No pus digo, un salario mínimo es bastante, bastante misero." De acuerdo a esta frase es que articulo la narración que él hizo para darle sentido al valor de la escolaridad después de que estuvo un tiempo distanciado de la escuela.

Román narró que para su padre era muy importante que él estudiara y eso le llevaba incluso a golpearlo con el fin de que se esforzara y tuviera un buen desempeño académico. En el caso de su madre sólo reportó que ella lo regañaba, a lo cual agregó que no tuvo ningún apoyo en referencia a ayudarlo con sus tareas. Para los padres de Román el hecho de llamarle la atención y llegar a agredirlo físicamente era sinónimo de apoyo. A continuación trabajaré con mayor detalle éste punto de la percepción que tanto hijos como padres tienen sobre la escuela.

6.1 La percepción que se tiene del valor de la escuela, tanto por los propios jóvenes como por sus padres.

Con respecto al nivel preescolar, Román refirió que no había mucho compromiso hacia la escuela y sólo utilizaba la misma para satisfacer su necesidad de diversión, la cual no podía satisfacer si se quedaba en su casa. Él recuerda que no había una motivación

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

propriadamente guiada a lograr un aprendizaje o la realización de actividades recreativas, que son comunes en ese nivel escolar.

"Si, te digo, me gustaba ir por lo inquieto que era pus ahí me distraía mucho."
12/E3/HO1/Pag.2.

Román dio su propia percepción de por qué sus padres le pedían que estudiara llegando a la conclusión de que le dijeran que estudiara era una obligación de todos los padres, y que en el caso particular de su padre era verse reflejado en Román como persona escolarizada, ya que él no había podido ser profesionalista o no había podido llegar a un nivel académico más alto. También dejó ver que en general es un deber el ir a la escuela tanto para él como para sus padres y además sinónimo de mejor oportunidad para desarrollarse laboralmente.

"Si, mis papás me decían que tenía que estudiar, lógicamente como todos los papás. Yo me imagino, porque mi papá era obrero y quería que Yo fuera profesionalista o algo así." 12/E3/HO1/Pag.2.

Román recordó que en el nivel básico tuvo un bajo aprovechamiento escolar. En su narración podemos imaginar que sus padres sí deseaban que Román se desempeñara mejor en sus actividades escolares llegando al grado de causarle daño físico, visualizando los golpes como un castigo que llevaría a Román a corregir su bajo aprovechamiento escolar con el fin de que él se interesara en la escuela y lograra un nivel más alto. Sin embargo, también podemos entrever que sólo llegaron a exigirle de esa manera sin que ellos en algún momento dedicaran tiempo para ayudarlo en sus actividades o pedir el apoyo de alguien más para que le orientara en lo académico:

"En promedio yo creo que fue 6, 6 o 7, bueno en sí, si creo que fue toda la primaria.... m, m, m, pues sí, si me, te comento que mi papá me pegaba mucho, me ponía a estudiar. Mi mamá también, bueno en vacaciones, le llenaba el higado de pedritas y lógicamente que me regañaba, si me regañaba y me decía que me pusiera a estudiar. Como te decía, me golpeaba bastante por que no estudiaba."
12/E3/Pag.2.

Román rememora que la idea de su madre era que el estudiar es sinónimo de tener un empleo diferente al de obrero. Para ella ser obrero era un nivel bajo que no llevó tanto a su esposo como a la familia en general a un estatus socioeconómico superior. Ella percibía con cierto resentimiento esa situación y trataba de que Román alcanzara a compartir esa percepción y pudiera entender que sería mejor que se desempeñara con mayor interés en la escuela:

"No vas a ser obrero como tu papá y toda la vida." 12/E3/HO1/Pag.3.

Sin embargo, Román reconoció que para él tenía mayor valor el utilizar la escuela para divertirse, considerando que lo que sus padres le decían no era lo que él deseaba hacer. Esta situación que es común a la edad que en ese momento tenía, donde lo importante para los niños y adolescentes es la diversión, dejando de lado obligaciones o ciertas responsabilidades. Así, Román tomó el discurso de sus padres como algo que no tenía razón de ser en ese momento de su vida.

"Bueno yo les decía que estaban locos, bueno entre mi dije que estaban locos, que el relato me gustaba más." 12/E3/HO1/Pag.3.

Lo anterior se ve más claro cuando en el momento en que le pregunté sobre lo más agradable para él, en el nivel básico, y dejó bien establecido que lo importante en ese momento eran las relaciones de amistad que tenía con sus compañeros.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"Pues que conocí ahí amigos, amigos de esa edad, que íbamos luego, nos dejaban trabajos juntos e iba a sus casas, eso es lo que me agradaba más."
I2/E3/HO1/Pag.3.

Así, Román reconoció que en realidad iba a la escuela por la fuerza, lo cual significa que no había identificación con la misma como el contexto donde se van a adquirir ciertos conocimientos. Además, el hecho de que sus padres estuvieran al pendiente de él en caso de la asistencia ya que lo llevaban hasta la escuela, impedía que Román llegara en un momento dado a pensar en desertar, entonces lo que hacía era moverse dentro del contexto escolar buscando su propio beneficio, que era en su caso la diversión.

"Como siempre mi papá me insistía y siempre me llevaba a la escuela, me metía, pues sí, no pensaba de dejarla o algo así, ora sí que era consiente en ese aspecto." HO1/Pag.4.

Los padres perciben a este periodo escolar como el puente para pasar a otro nivel académico, considerándolo importante. Román recordó que en el momento en que él comenzó a depositar más empeño en su aprovechamiento escolar sus padres dejaron de golpearlo, considerando de alguna manera que en realidad su única problemática dentro de la relación con sus padres era el no estudiar, y que el hecho de que ya hubiera subido su promedio significaba para ellos que ya había dado valor a la escuela.

"Mis papás veían que le echaba un poquito de más ganas hasta que ya no me dijeron nada, porque me imagino que mis papás han de ver pensado: no pus ya se regeneró, o algo así." HO1/Pag.5.

Para el periodo de cuarto de primaria, Román da otro sentido a la escuela más enfocado al aprendizaje y se visualizó a futuro como profesionista, reflexionando que debía desempeñarse con mayor eficacia para lograrlo y reconoció que no ha dedicado los esfuerzos necesarios para salir adelante.

"Pues yo ya pensaba seguir, yo decía: quiero ser doctor, así ingeniero, arquitecto, que sí le voy a echar ganas en lo que yo pensaba." HO1/Pag.6.

Sus padres por su parte seguían motivándolo a estudiar, sin ampliar la razón por la cual debía hacerlo y mucho menos apoyándolo con la realización de las actividades escolares, su apoyo era sólo verbal.

"Me decían: échale ganas, échale ganas Román." HO1/Pag.6.

Sin embargo, en otra parte de la entrevista Román reconoció que en realidad si su mamá no lo hubiera llevado a la escuela, él de manera voluntaria no hubiera acudido a la misma, aunque no estaba seguro, pero concluyó que iba por que sus padres lo dejaban en la escuela y en la escuela lo retenían.

"No, no este, no se, yo me imagino que iba porque mi mamá me dejaba y me detenían." HO1/Pag.7.

Una vez que Román terminó la primaria y comenzaron los trámites para ingresar al nivel medio básico, sus padres consideraron que dadas sus calificaciones no sería fácil que lo dejaran en la secundaria que habían elegido por lo que solicitaron el apoyo de un familiar que laboraba en la misma y así Román pudiera ser aceptado. Sin embargo, Román remarcó el hecho de que sin apoyo logró pasar el examen, sintiéndose orgulloso de sí mismo por ello. Román enfatizó esto como uno de los pocos logros que había obtenido dentro de lo que tiene que ver con aprovechamiento escolar.

"Como mi papá y mi mamá vieron que a lo mejor no era capaz de pasar el examen, había una sobrina de mi papá que trabajaba en la secundaria entonces

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

este, habló con ella y le dijo que cómo le podíamos hacer. (Ella) dijo: no pues él que vaya a su examen ya después vemos. Entonces ya hicimos el trámite. Todavía me metieron a un curso de regularización para el examen. Afortunadamente yo pasé el examen por mí mismo, yo lo pasé. Ahí, ahí si tengo el lujo de decirlo." H01/Pag.8.

Ya en el primer año del nivel medio básico Román dijo que percibió el contexto escolar como el espacio donde empezó a realizar otras actividades que en el nivel básico no había realizado, como fue el comenzar a fumar. Consideró que en ese nivel fue mayor el desorden en el que participó, teniendo como consecuencia que desarrollara la adicción al cigarro.

"En primer año de secundaria, no pus ahí bueno si echaba relajo pero no era tanto como ahora. (Se quedó pensativo) no, perdón, sí era más desastre, porque ahí empecé a fumar y la verdad ya no lo puedo dejar." H01/Pag.9.

También reconoció que al entrar al nivel medio básico iba con la expectativa de comenzar a relacionarse con los demás y de eso dependía de alguna manera el que le agradara la escuela o no, sin recapacitar en qué es lo que iba a aprender, o de qué le serviría acudir a la escuela durante ese periodo académico, y basando su interés por la escuela sólo en las relaciones sociales que ahí lograría.

"Sí, si fue un cambio, bueno en primer año fue un cambio, porque llegué a conocer la secundaria, vez qué onda y qué compañeros te tocan y ya los vas conociendo, ya, después nos vamos metiendo al relajo, ya (ríe)." H01/Pag.9.

Román aseguró que el hecho de que ya no lo golpearan sus padres y en su lugar lo motivaran con regalos lo llevó a mejorar su aprovechamiento escolar. Sostuvo que eso es algo que todos los padres hacen de diferente manera para que los hijos valoren la escuela, dejando ver que para él fue de mayor trascendencia el recibir regalos que ser golpeado y que en realidad sí tuvo resultados positivos.

"Yo siento que cada quien motiva. Los papás motivan a sus hijos, porque bueno muchas personas que (dicen): saca diez y te doy diez pesos. Entonces mi papá sí me motivaba y (decía): no, échale ganas. Y si, cuando sacaba buenas calificaciones (me daba), que una playrita. Yo siento que eso también me motivó a echarle ganas a las materias." H01/Pag.9.

Román recordó que al finalizar la secundaria adoptó otra postura ante el seguir estudiando. Como resultado de haber reprobado un año en la secundaria, se desanimó y pensó que sería mucho mejor entrar a trabajar:

"No pus cuando, ahí en tercero reproché un año en la secundaria y decía: no pus ya hasta aquí termino, mejor me pongo a trabajar, ganar dinero ¿no?. Y ya, bien padre ¿no? uno es lo que piensa en la secundaria entonces. (ríe) por desgracia no es así." H02/Pag.11.

Según dijo, sus padres adoptaron otra estrategia para obligarlo a seguir estudiando que fue el retirarles los medios económicos que le ofrecían, considerando que de ésta manera Román reflexionaría en cuanto se desempeñara dentro de un empleo y reconociera el valor de la escuela. Así, Román en su narración expresa la voz de sus padres:

"Pues a ver cómo le hacía, que me pusiera a trabajar, que ya mi papá ya no me iba a dar nada, que me pusiera a trabajar, hasta que otra vez volviera a ir a la escuela." H02/Pag.12.

Después de haber abandonado por un año la escuela ingresa a un CETYS en el que permaneció dos años pero sin llegar al término de la carrera técnica. Al recordarse a sí

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

mismo en esa época Román dijo que veía a la escuela con un doble sentido: por una parte. Al igual que en el nivel medio básico, utilizaba la escuela para divertirse y llegó a faltar a las clases; por otra parte, valoraba la escuela como el medio por el cual obtendría un buen empleo. En esto último Román adoptó la postura de su padre, valorando la escuela sólo como el contexto que le va a proporcionar los medios para un futuro de mejor calidad, donde él elabora su propio significado en torno a la escuela, retomando los significados dados por sus padres, otorgando los suyos y llegando a su propia perspectiva.

"Porque ahí sí echaba un buen relajo y mataba clases... y un buen relajo (rie). Quería seguir estudiando pues, para como se llama, m, m, m, ayyy, para tener un papel, o sea, namás me lo obligaba mi papá, me decía que para poder tener un buen trabajo." HO3/Pag.20.

En el presente, al dar su idea sobre cómo percibe su situación en el CBETIS Román ya tiene una percepción más dirigida a prepararse académicamente, percibiendo como sinónimo de una mejor vida el obtener un certificado escolar.

"Dije: bueno, hay que tener un papel para que no nos vaya mal en esta vida (rie)." HO2/Pag.13.

Sin embargo, Román expresó que para tercer semestre se vuelve a presentar la situación donde él empieza a restar importancia a la escuela y sólo se dedica a la diversión, resultando de esto una baja en sus calificaciones.

"En tercero pus ya agarré un poco el relajo, y con los compañeros (decimos): que vamos a matar clase, y ya pus vamos, a matar y vamos a matar, y fue cuando empecé a acarrear dos materias, bajé el promedio, bueno bajé de calificaciones." HO2/Pag.13.

Román también reporta que en total llevaba cuatro materias reprobadas y aquí él hace una reflexión sobre su comportamiento, reevaluándolo y llegando a la conclusión de que debía poner más empeño en la escuela, dándole a la misma un sentido más inclinado al aprendizaje. Al mismo tiempo, consideró que realizar actividades diferentes al estudio no le iban a dar resultados positivos:

"Llevaba cuatro materias de cuarto semestre reprobadas, entos ya después vine a hacer exámenes, yo me aceptaron y ya fue que pude. Dejé de hacer tanto relajo y ora sí que, no tanta grilla con los profesores, dije: no, mejor a dedicarme a estudiar." HO2/Pag.15.

Para éste periodo sus padres aún seguían mostrando poca confianza hacia Román y respecto de sí realmente acudía a la escuela y qué calificaciones tenía, insistiendo al mismo tiempo que ya no reprobara. Él expresó su deseo de que se le crea y optó porque su padre acudiera a realizarle los trámites escolares con el fin de que compruebe que en realidad está asistiendo a la escuela. En esta parte de la narración de Román también se puede ver que para su padre era irrelevante el tener un promedio alto y ya sólo requería de Román que pasara las materias.

"Vine a inscribirme e inclusive le decía a mi papá: va a inscribirme, ve a esto, ve a lo otro, ve a ver mis calificaciones, porque tenía duda. Imaginate ya tenía duda de que a lo mejor no iba, de que a lo mejor no pase exámenes, esto y lo otro, pus ya me decía: ¿ya pasaste tus exámenes?. Entonces él vino y lo comprobó y dice: ya no quiero que saques 8, 9 o 10, si no que ya mejor saca puros negritos, ya con eso me conformo. Le digo ya, bueno." HO2/Pag.15.

Con respecto a lo anterior Román hizo hincapié en que el salario que percibía lo llevó a reflexionar para reconsiderar el hecho de que debía poner mayor empeño en la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

escuela, compartiendo al mismo tiempo la postura de sus padres de que ser escolarizado es igual a mejor calidad de vida:

"Furos negritos como dice mi papá. Es que si, ya te digo, lo piensas, el salario mínimo no es nada y la escuela pues ya más o menos, no ganaré mucho pero ya podré sobresalir." HO2/Pag.16.

Puntualizando en el caso de Román, y de acuerdo a su narración, se puede decir que la importancia de la escuela fue muy grande para sus padres, al grado de llegar a golpearlo o de utilizar estrategias como los premios para intentar convencerlo de las bondades de la educación. Román nos deja ver la voz de sus padres en distintos momentos de su vida, instigándolo, regañándolo, dándole consejos, etc., como un modo de expresar la importancia de la escuela y sus expectativas de que Román trascendiera el nivel de trabajo obrero que el padre tenía.

Sin embargo, Román fue plasmando una pintura de su vida en la que la diversión y el desinterés por la escuela eran las constantes a lo largo de varios años. Para él la escuela fue un lugar obligado, aunque lo dotaba de un sentido particular al orientarse a la diversión y el relaxo con los amigos. Algo interesante en su narración es cómo nos habla de los giros que tuvo, de sus intentos por volverse buen estudiante y de cómo después de un tiempo no podía mantenerse en ello porque la diversión lo jalaba. Las comparaciones que hizo, entre tener un mejor empleo o un salario mínimo, y entre los malos tratos o los premios que recibía de sus padres, se instauraron en su relato como el motor dinamizador que lo condujo a revalorar la importancia de la escuela.

6.2 Identificación por parte de los jóvenes de aspectos familiares que tuvieron una influencia en su modo de relacionarse con la escuela.

Hemos visto en el apartado anterior la importancia que la escuela tenía para los padres de Román y cómo lo golpeaban o lo premiaban para inducirlo a la misma. A eso le podemos llamar influencia en su modo de relacionarse con la escuela, pero también estuve interesada en si había figuras familiares que, con su ejemplo, hubieran tenido un efecto en el tipo de vínculo que Román construyó con la escuela. En el relato de Román no es posible identificar eso. Por el contrario, Román hizo referencia a la influencia negativa que sus compañeros tuvieron en su desempeño escolar. El aceptó que tenía curiosidad por convivir con esos compañeros y posteriormente se dio cuenta que no era nada extraordinario pero que si le habían causado problemas en relación a su desempeño escolar.

"Con los cuates del salón si era buen relaxo. Entos agarré con ellos y ¡ plas! Si este, me junté con ellos y también fui un relaxo andando. Eran un desastre, borrachos... dije: a ver qué se siente a juntarse con ellos y creo se siente muy mal." 1103/Pag.20.

Román reconoció que ese tipo de amistades lo llevaron a alargar más la terminación de esa etapa escolar y por consiguiente la obtención de su certificado. Reconoció, una vez más, que para él tenía mayor significado la diversión que la escuela, o él no tenía la suficiente fuerza de voluntad para no involucrarse en el desorden extraescolar y dedicar el tiempo necesario a sus labores académicas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"Porque si no hubiera seguido así, desde cuando hubiera tenido este papel (refiere a tener el certificado académico) pero creo que el relajo pudo más que el estudio." HO3/Pag.20.

Es interesante notar la imagen de sí mismo que construye en su relato. En ella coloca a los amigos como la influencia que lo jaló a alejarse de lo escolar y se dibuja a sí mismo como alguien sin voluntad. En el presente evalúa que su tendencia hacia la diversión y hacia los amigos relajientos fue algo negativo y fantasea con que si no hubiera realizado eso hubiera terminado antes. Es curioso que adjudique su tardanza en acabar la preparatoria como resultado del efecto de los amigos, cuando su relato en general nos habla del desinterés marcado hacia lo escolar.

Por el lado de su familia, dentro de sus consejos los padres incluyeron el ejemplo de la hermana para motivarlo a que continuara estudiando:

"Ahí sí es donde me ponen el ejemplo de mi hermana. Mi hermana estudió una carrera corta y este, secretariado, y este, le está yendo más o menos. Dicen que, o sea nada más estoy poniendo el ejemplo, nada más ve sencillamente cual es la diferencia, mi hermana gana cuatro, cinco veces más que yo. ¡Imagínate! gana como tres mil pesos mensuales y Yo gano como ochocientos." HO2/Pag.17.

En ese momento Román reacciona ante la diferencia que había con respecto del sueldo de su hermana, llegando a percibir la situación en cierta manera como una competencia con ella, para lograr un sueldo similar, y para esto debía por lo menos llegar al final de ese nivel académico. Reconoció al mismo tiempo que en ese momento ya no era el período correcto para estudiar, que había tenido su propio momento para hacerlo, pero que no lo había utilizado bien:

"No puse si me siento mal la verdad, si me siento mal, digo: ¡hay bueno! Cuando tuve la oportunidad no la aproveché y ahorita que estoy estudiando me estoy arrepintiendo. Pues ni modo, si quiero llegarle a mi hermana tengo que tener estudios." HO2/Pag.17.

Es de llamar la atención que con el ejemplo de la hermana Román se orienta, de nuevo, a valorar la importancia de la escuela no por lo que puede encontrar en ella en el sentido formativo, sino sólo en relación al sueldo que se imagina podrá obtener una vez que tenga un mayor nivel de certificación escolar. La escuela como instrumento para una movilidad social (no ser obrero) o al menos una garantía ante la inseguridad económica (un buen sueldo) es el principal significado que orienta el tipo de relato que Román realiza. Las tensiones entre su deseo de divertirse en el presente y su percepción del futuro que lo hacen valorar la escuela de modo distinto, también se expresan en el siguiente apartado cuando analizo las influencias que en el medio escolar encontró Román.

6.3 Elementos reportados por los jóvenes respecto de las relaciones que tenían con sus maestros y compañeros en diferentes años escolares.

Como ya hemos visto, para Román fue muy significativo el acudir a la escuela para entablar relaciones de amistad con sus compañeros. Así, al hacer su narración y comenzando por el nivel de preescolar, Román recuerda que su relación con los amigos era buena:

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

"Pues ahí me llevaba... bien, pues bien, claro lógicamente que peleas por la silla, el lápiz ¿no? pero de ahí en fuera me llevaba bien." HO1/Pag.1.

Aceptó que fue un alumno inquieto y que esto le trajo consecuencias negativas en la relación con su maestra, auto evaluándose como el alumno más indisciplinado de su grupo, calificativo que mantuvo hasta niveles escolares superiores.

"Era una maestra, me trataba bien. Lógicamente que yo, por lo inquieto que era, le hablaban mucho a mi papá, era el niño malo, se puede decir de la clase." HO1/Pag.1.

Para el nivel de 1er. Año de primaria Román recuerda que no había una buena relación con sus maestros y que él deseaba otra actitud por parte de los mismos hacía él, aceptando al mismo tiempo que su propio comportamiento provocaba que los maestros le llamaban la atención con frecuencia.

"No sé, yo quería que me trataran bien, pero ya ahora comprendo que por lo inquieto que era, es que no me querían." HO1/Pag.2.

En el caso de sus compañeros Román refiere que tenía una buena relación con ellos y desde ese primer año ya se comienza a notar que su interés, dentro del contexto escolar se inclinaba más hacia el relajo y el pasarla bien, que hacía el aprendizaje.

"De mis compañeros, no pus, éramos buena onda, nos traíamos bien. Desde primer año, ora si que toda la primaria estuvimos los mismos, fuimos los mismos alumnos. La inquietud de todos los niños de primaria, que jugar, molestar a las niñas, jalarles los cabellos." HO1/Pag.2.

En el segundo año Román percibió un mal carácter en su maestra, situación que implicó para él mayor dedicación a sus actividades escolares dejando de lado el desorden. Aquí Román deja ver que ésta situación le resultaba un tanto molesta.

"La maestra era muy exigente, andaba de mal humor. Bueno en ocasiones era rara vez que llegaba de buen humor. Luego si me dejaba tarea de hacer, estudiar o así." HO1/Pag.3.

Otro aspecto que suena preocupante dentro de la narración de Román fue el hecho de que ésta misma maestra aplicaba castigos cuando no se cumplía con las reglas existentes, de alguna manera eso cambiaba la postura de Román, que era el no seguir reglas establecidas dentro de los contextos donde se movía.

"La maestra en una ocasión que nos tocaba ese día deportes y nos sacó en calzones. (Dijimos): No traemos uniforme. (Ella dijo): no pus que quítese los pantalones, pero ustedes tienen que salir." HO1/Pag.3.

En otra parte de su narración, Román reconoce que en realidad presentaba un mal comportamiento, esto daba como resultado el que la maestra lo castigara, considerando que un mal comportamiento siempre lleva a la obtención de castigos.

"Tuve una maestra muy disciplinada, nos castigaba. Claro, lógicamente que nos castigaba con razón, porque nosotros hacíamos temblar al salón." HO1/Pag.4.

En éste periodo escolar Román se auto percibe como un mal alumno al menos en comportamiento, mostrando también que se movía dentro del contexto escolar siempre buscando salidas fáciles, desafiando todo el tiempo las reglas y límites establecidos dentro del mismo contexto, situación que para él era divertida, sin reparar en que mandaban llamar a su mamá con frecuencia y esto provocara finalmente los conflictos con su padre.

"Como alumno me sentía un relajo andando. Te digo, eso desde primero hasta tercer año. Diario le hablaban a mi mamá, por lo mismo de que era muy relajiento, me mandaban reportes. Yo los tiraba. Le mandaban a hablar a mi mamá por mi

propia conducta, e iba y (decían): por favor la mamá de Román Guerrero pase a la dirección. Y a mi mamá no pus ya la tenían hasta el gorro." HOI/Pag.4.

Para el cuarto año la relación con su maestra fue buena e incluso Román recordó que ella intervino para que el padre ya no lo golpeará. Esto llevó a que Román se sintiera de alguna manera motivado y comenzó a mejorar su comportamiento. Dijo que ya no recibía tantos reportes y sus calificaciones empezaron a subir. Lo anterior también deja al descubierto que para Román era muy importante el tener buenas relaciones con las personas que le rodeaban, en éste caso dentro del contexto escolar, y en el momento en que no existían esas relaciones, se manifestaba por medio de su mal comportamiento.

"Que me toco una maestra buena onda, que ahí fue cuando más o menos empecé a subir de calificaciones, ya este... mi papá me golpeaba menos, ya llevaba menos reportes y eso porque la maestra habló con mi mamá, porque en una ocasión llegué todo morado de todos lados y me vio la maestra y llamó ahí a mi papá y ya era menos lo que me golpeaba." HOI/Pag.5.

Sin embargo, en otra parte de su narración reflexionó que el hecho de sacar buenas calificaciones, se debía a que la maestra permitía que copiaran en los exámenes, y para él ese comportamiento era sinónimo de que la maestra fuera buena. En su narración también expresa el hecho de no creer en su propia capacidad para lograr calificaciones altas:

"Era buena onda, muy tranquila. Nos ayudaba, nos dejaba copiar en los exámenes, me imagino que por eso subí de calificaciones." HOI/Pag.5.

Ya para quinto año lo más representativo para Román es que la relación con sus compañeros era más encantada a reuniones propias de adolescentes tales como fiestas. También le fue significativo el que hayan estado los mismos compañeros desde el inicio del nivel básico. En cuanto a la relación con su maestro Román, recordó que tuvo problemas con él porque una vez más se mostró irreverente ante las normas escolares y desafió al maestro, no preparándose para participar en una representación teatral.

"Pues con ese maestro tuve problemas porque yo no quería salir en un, un, ¿cómo se llama? Héroe de la revolución. Yo iba a ser Venustiano Carranza, entos yo nunca dije no, (pero el maestro decía): que sí. Total que nunca me lo aprendí, mejor tuvo el maestro que cambiar." HOI/Pag.7.

Para el último año del nivel básico lo que Román expresa en su narración es que la relación entre sus compañeros se fortaleció más ya que tuvieron que hacer frente a una situación donde los quería separar, esto para Román fue algo muy significativo dentro de la relación con sus compañeros y también para su asistencia a la escuela:

"De sexto me tocó el mismo maestro, nada más que éramos tres grupos de sexto año. Entonces el maestro dijo: saben qué, de los tres se tiene que dividir. Entonces, hablamos todos ora sí que nosotros, (dijimos) que decidirán cualquiera de ellos, de los otros dos grupos pero que a nosotros no nos separaran por nada del mundo, entonces nos hicieron caso y nos querían dividir y me imagino que fue una unión padre, ¿no?." HOI/Pag.7.

En el inicio del nivel medio básico para Román vuelve a ser de gran relevancia el que hicieran fiestas a las que acudieran todos los compañeros, considerando esto como sinónimo de una buena relación. Al mismo tiempo, se aprecia que no había entre él y sus demás compañeros una relación de trabajo, sino de diversión, como siempre.

"Pus era, ora sí que estable porque hacíamos que las fiestas, que es cumpleaños de familia y va a hacer fiesta y va nos invitaba. Nunca bueno yo siento que nunca nos llevamos mal." HOI/Pag.9.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En lo que se refiere al nivel de la carrera técnica, posterior a la secundaria, Román no reportó mucha información respecto de la relación con sus compañeros, aunque como ya vimos arriba continuó con su tendencia al relajó. En especial hizo referencia a la situación que tuvo con uno de los maestros:

"(Ese maestro decía): sí, no hay problema tráiganme un drink, así lo piden un drink. (y le preguntábamos): de qué? de cinco o de un cuarto?. Era de una computadora. Entonces, agarra y ese mismo día mandé a mi papá a comprarlo. Llegamos con este aparato, el profesor estaba solo, le dijimos profesor aquí está el aparato. (nos dijo:) ¿cuál aparato?. (le contestamos): el que nos pidió para pasar la materia. (contestó:) no yo no les pedí nada. Se hizo (el tonto) y entonces me molestó ¿no? porque ¿para qué nos dice?, y salimos de palabras. Entonces él quién sabe cómo le hizo, el chiste es que habló con los maestros y me reprobaron todos los maestros." HO2/Pag.14.

Curiosamente, ahora que ya tiene mayor edad crítica de sus compañeros comportamientos que quizá él realizó frecuentemente cuando estuvo en la secundaria:

"Que agarran su relajó nada más a lo tonto, empiezan a decir cosas, saltarles al respeto a las chavas. (Dicen:) que ayy mamacita. Bueno lógicamente que uno también lo hacía, pero ya vi que me caían bien mal. Entonces digo, bueno pus son compañeros ¿no?. Yo siento que ni les caigo mal, bueno no me caen mal, así como decir no te quiero hablar tampoco, así nada más eso, que medio me molestan, pero así son ellos no los puedo cambiar." HO2/Pag.16.

Posteriormente Román hace una reflexión sobre las relaciones que entabló con los maestros, concluyendo que esas relaciones lo llevaron a perder tiempo valioso para su aprendizaje. De alguna manera ya comienza a visualizar su permanencia en el contexto escolar más guiada a la obtención de conocimientos.

"Después de que ya pasó esto (refiere a que el maestro le ayudaría) ni me daban ganas de venir. Decía: ya pus ¿pa qué voy no?. pus el maestro la puede. Pero ya ahora que estoy viviendo digo ¿hay tanto tiempo perdido! Hay muchas cosas interesantes sobre esta especialidad, nada más que uno por confiarse de sus maestro el resultado es malo, la verdad." HO2/Pag.20.

En general lo que se pudo observar a lo largo de la narración de Román fue que el único interés que tenía al acudir a la escuela era guiado a las relaciones que ahí podía practicar con sus compañeros. En el caso de las relaciones con maestros Román expresó que fueron negativas en general ya que en los casos donde supuestamente se llevaba bien con el profesor siempre fue una relación donde se manejaban intereses personales. Por parte de Román eran intereses que tenían que ver con la obtención de calificaciones de manera fácil. En caso de los profesores, la obtención a cambio de materiales. Al final la relación siempre terminaba mal y con consecuencias negativas sobre todo para Román, ya que estas situaciones de chantaje donde Román no lograba de manera fácil las calificaciones le ocasionaba el reprobar la mayoría de las materias y eso conllevaba a periodos de abandono, punto del cual hablaré a continuación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

6.4 Justificación por parte de los jóvenes sobre su decisión de separarse de la escuela o ya no continuar estudiando en un momento de sus vidas.

Durante su trayectoria escolar Román presentó periodos de abandono, uno de ellos fue posterior al nivel medio básico. Él dijo que primero dejó la escuela y se dedicó a trabajar, pensando que era lo mejor. Sin embargo, en el momento que se queda sin empleo, revalora la posibilidad de seguir estudiando e inicia una carrera técnica la cual no culminó como consecuencia de haber reprobado materias. Aquí una vez más su padre lo presiona dándole la alternativa de comenzar a trabajar. Román, por su parte, vuelve a reconsiderar el regresar a la escuela e inicia otra carrera en otra escuela:

"Reprobé cuatro materias en el CETYS y ya no me dieron su prorroga para servicio de examen ético. Entonces pues ya le dije a mi papá que ya había terminado y dijo: bueno, pues ponte a trabajar. Y me puse a trabajar, eso fue nada más en cuarto semestre, a mediados de cuarto semestre, salí de ahí y entre aquí." HO2/Pag.12.

Durante los periodos de abandono se da en Román una reflexión con respecto al sueldo que percibía como obrero y lo que podía percibir si terminara una carrera, esto fue uno de los aspectos que lo llevaron a tomar la decisión de seguir estudiando.

"No pus digo un salario mínimo es bastante, bastante mísero. Entonces (pensé): vamos a echarle ganas en ésta segunda oportunidad." HO2/Pag.13.

Lo que puedo concluir del punto anterior es que los dos periodos de abandono que Román tuvo fueron justificados como consecuencia de un bajo aprovechamiento que viene a probar la falta de interés ante la escuela. También Román deja ver que escapó a la responsabilidad de poner empeño en la escuela y mejor buscó y de esa manera evitaba conflictos con su padre, puesto que al contribuir económicamente con los gastos del hogar justificaba el no acudir a la escuela. Pero en el momento en que Román alcanzó a darse cuenta de la diferencia de un sueldo mínimo y lo que podría percibir con una preparación superior, se da en él una reflexión, que lo lleva a tomar la decisión de seguirse preparando de manera académica. A continuación tratare este punto.

6.5 Reflexión que hicieron respecto de por qué decidieron regresar a estudiar.

Román narró su reingreso a la escuela con gran agrado, reconociendo al mismo tiempo que no era nada fácil laborar con un nivel académico básico y teniendo la esperanza de que con un certificado podría tener mayor acceso a un empleo mejor remunerado. Román dio gran valor al hecho de obtener un certificado, lo cual indica que para él un papel es sinónimo de mayores ingresos económicos, sin autoevaluarse en cuanto a sus propios conocimientos y si podría cumplir con los requerimientos que se le solicitarán en el momento en que ingresará a laborar.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

"No pus senti padre, porque después de dos años ganando el sueldo mínimo si me costó mucho trabajo. Dije: no pus a ver si con un papellito ya no voy a ganar mucho, pero si un poquito mejor." HO3/Pag.19.

Román narra que hubo un nuevo desinterés por la escuela y donde sus padres una vez más adoptan la estrategia de presionario por medio de retirarle el apoyo económico y además de responsabilizarlo con el cumplimiento de aportaciones económicas para los gastos del hogar. Por su parte, él aceptó que el no llevar buenas calificaciones conllevaba a tener mala relación con sus padres y que en la medida en que subiera sus calificaciones también mejorarían la situación en su casa. Reconoció también que imaginaba que sería muy fácil dedicarse a trabajar y comenzar a solventar gastos dentro de su casa, pero en el momento de hacerlo se dio cuenta que no era tan sencillo y que en realidad no pudo cumplir con esa obligación que le solicitaron sus padres:

"Mi papá supo que no entraba a clases y entonces ya sabía de antemano que ya iba un poco mal, pero ya después fue el caos total con mi familia. (Ellos me dijeron:) si no quieres estudiar te pones a trabajar y aquí vas a solventar algunos servicios y vas a dar gasto. Y dije: bueno, si las puedo y creo que no las pude (rie). Cuando ya empecé a entrar a la escuela, vieron que si le estaba echando ganas, que hacía tareas, que inclusive me desvelaba. Decían: si creo que ora si le está echando ganas. Es necesario tener la primaria o la secundaria, porque si no, nunca vamos a salir de obreros." HO3/Pag.20.

En ese momento Román admitió que la escuela ocupaba un primer plano en su vida, llegando al mismo punto de referencia, que era obtener un comprobante para asegurar su futuro, adoptando la postura de su padre con referencia a que no quiere que sea obrero y que ese objetivo sólo lo lograra terminando un nivel académico superior a la secundaria. Dejando ver en su reflexión que hay un sentido de revaloración y cambio en torno a la escuela.

"Para mi ahorita la escuela viene siendo lo primero porque sin un papel no puedes hacer nada entonces la importancia es bastante para mi, es importante porque ahorita la situación no es para menos." HO3/Pag.21.

Así, Román comienza a organizarse para poder conservar su empleo y además seguir estudiando. En ésta etapa ya deja ver que se da en él cierta identificación con la escuela y con respecto a su perspectiva que tiene de la misma y de seguirse preparando, llegando incluso a adoptar doble responsabilidad que es por una parte, su empleo y por otra la escuela, e incluso buscó negociar el horario para lograr su objetivo de poder seguir estudiando.

"Primero estaba en la mañana, nada más que por el trabajo me cambié a la tarde. Ahí me daban permiso de salir dos horas antes para que llegara aquí. No, más bien aquí pedí permiso para llegar tarde en dos materias porque allá salía a las dos y llegaba aquí a las tres, y si se portaron buena onda." HO2/Pag.15

Hubo factores que influyeron para que Román decidiera regresar a la escuela uno de ellos fue la limitación que encontró dentro del campo laboral, para personas de su edad.

"En un taller de turno estuve trabajando y me gustó, nada más que el señor salió fueras y ya no regresó, entonces ya opté por ponerme a estudiar." HO2/Pag.12.

Posteriormente Román reportó haber ingresado a la carrera técnica mencionada en el punto anterior y donde deserta por bajo aprovechamiento, y decide ingresar a la carrera

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

en la cual se encontraba cuando le realicé las entrevistas. Otro aspecto por el cual toma la postura de seguir estudiando fue el cumplir con las demandas de su padre, quien a su vez deja ver, al menos en la narración de Román, que sus expectativas no iban más allá de una carrera técnica.

"Pus me senti mal, porque mi papá pus es su gran ilusión no, que tenga no una ingeniería pero sí que termine una carrera media superior. Entonces si me senti mal, te digo fue cuando entre aquí." HO2/Pag.13.

En éste punto Román dejó ver en su narración que finalmente llegó a compartir totalmente los significados que sus padres otorgaban a la escuela y al ser escolarizado, cambiando la percepción que tenía sobre lo mismo. También se deja ver que el hecho de cumplir con las expectativas de su padre le impulsaron para lograr un nivel académico más alto y de acuerdo a su narración el cumplir con esas expectativas fue de gran importancia para él, ya que ha llegado al punto de sacrificarse físicamente para lograr el final de su preparación académica.

6.6 Auto percepción como persona escolarizada.

Román sólo relató el hecho de tener propósitos a corto plazo, sólo deseaba obtener sus calificaciones que para él era sinónimo de que ya había terminado su escolarización.

"Mis propósitos son salir de esta escuela y trabajar y pagar mis deudas que tengo, porque son bastante grandes, bueno es con mi familia, pero bueno, mi papá, pero eso sí me incomoda bastante." HO3 Pag.22.

Reportó también que empezaría a buscar empleo en el momento en que terminara de estudiar, aunque reconoció el no sentirse muy preparado para ejercer la carrera que había estudiado de electrónica. Pero que si hiciera un repaso de lo que ya ha visto lograría ejercer de manera adecuada, considerando la probable alternativa de aceptar cualquier empleo en el momento dado de que no pudiera ejercer la carrera.

"Pus empezar a buscar trabajo de lo que estudié y si no se puede, pues de otra cosa. Y eso sí, aquí de electrónica casi no se me pegó nada pero me imagino que ya estudiando bien, bien, ya se me puede gravar algo." HO3 Pag.23.

Además de lo anterior no hubo ninguna otra aportación de Román con respecto a ese punto, lo que dejó ver fue que su interés por la escuela seguía siendo poco y sólo quería satisfacer sus necesidades a corto plazo, así como las de su padre. Puedo decir que en el relato de Román existe el implícito de que una persona escolarizada es alguien que tiene un mejor nivel de vida por el hecho de poder ganar más. A diferencia de Guadalupe que habló de continuar estudiando por una cuestión de prestigio, y de Jazmin quien se visualiza como alguien independiente gracias a la educación, para Roman continuar estudiando sería lo que lo ayudaría a romper con la imagen de sí mismo como empleado o como obrero, es decir, romper con la tradición laboral que su padre ha tenido.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CONCLUSIONES.

Después de haber desmenuzado los relatos de vida de los jóvenes con los que trabajé, en el presente apartado mi intención es volver a puntualizar algunos resultados de manera integral y apuntar algunas líneas de reflexión para caracterizar las experiencias de la escuela que los jóvenes tuvieron.

Dentro de las narrativas de los entrevistados pude advertir que la percepción que los padres tienen del valor de la escuela va siempre guiada a una mejor calidad de vida y que éstos significados son transmitidos a los hijos. Los padres reflejan el valor que dan a la escuela y el apoyo a sus hijos proporcionándoles recursos materiales, consejos y sugerencias. Así, en los tres casos los hijos relataron que sus padres siempre les dieron los materiales necesarios para que se desarrollaran dentro del contexto escolar sin ninguna dificultad. De igual manera, todos los entrevistados dijeron que tuvieron apoyo moral consistente en que los padres alientan a los hijos de manera verbal para que sigan estudiando. En el caso de Román sus padres estuvieron al tanto de que éste asistiera a la escuela, llevando a cabo prácticas de vigilancia sobre él. Con él se vio cómo los padres llegan a desesperarse y a utilizar el castigo, incluidos los golpes físicos, para obligar a su hijo a que tuviera un mejor desempeño en la escuela. Pero también fue un buen ejemplo de cómo los padres cambiaron a premiarlo y a alentarlos por los logros que iban advirtiendo. Entonces, los padres se las arreglan de distintos modos con la finalidad de convencer a sus hijos de las bondades de la escuela.

De la misma manera, en todos los casos los padres dan valor a la escuela como el contexto donde los hijos obtendrán las herramientas necesarias para tener una posición social superior a la que ellos tuvieron. Lo anterior reafirma lo ya antes investigado por Saucedo (2001), quien reporta que las familias ferrocarrileras tenían una visión negativa de su paso por la escuela porque pensaban que en sus familias de origen no hubo interés ni motivación por que los hijos continuaran estudiando; sin embargo, cómo dicha autora señala, los padres en el presente reinterpretan el pasado en función de sus visiones actuales sobre la importancia de la escuela. Así, es posible pensar que en el pasado los padres de familia sólo esperaban que los hijos terminaran la primaria, y que con el tiempo fue incrementando la expectativa de permanecer en la secundaria. Ahora, como ya se dijo, existe una revaloración con la cual miran el pasado con un modelo cultural distinto y se piensa la escuela como algo valioso y expresado en un número mayor de años. A eso se le añade la idea que los padres tienen en resaltar el apoyo familiar para el esfuerzo individual.

Analizando los casos nos damos cuenta de que existen formas de vinculación e identificación distintas. Por ejemplo Guadalupe y Jazmín relatan cómo tuvieron una identificación con la escuela desde el inicio de sus trayectorias escolares, en caso de Román no se da una vinculación desde el inicio. Ellas dijeron que veían el hecho de ir a la escuela como la única responsabilidad que tenían. A diferencia de lo que sucede por ejemplo con niños de zonas rurales que deben ayudar a sus padres en las labores del campo, o de niños de familias de muy escasos recursos que también deben incorporarse tempranamente en las labores domésticas. Guadalupe y Jazmín sostuvieron que no tuvieron que cooperar con otras labores dentro del hogar, o incluso colaborar económicamente porque sus padres poseían los medios materiales suficientes para poder solventar sus necesidades, por lo menos hasta un nivel técnico.

Sin embargo, fue interesante ver que los padres de Guadalupe fueron realistas dejándole bien establecido que sólo podían pagarle hasta una carrera técnica pero al mismo

tiempo dejaban ver la importancia que tenía para ellos el ser escolarizados, independientemente de qué nivel alcanzara. Lo mismo ocurrió con Román ya que su padre no pedía que fuera ingeniero o licenciado pero sí que tuviera cierta preparación académica. Y en el caso de Jazmín aunque no fueron muy específicos en relación de hasta qué nivel debía llegar, sí insistían en que siguiera estudiando. En los tres casos los padres otorgan un gran valor a ser escolarizados, llevando a cabo diferentes estilos para transmitir a sus hijos la importancia de la escuela, para motivarlos y que de alguna manera aceptaran que el estudiar era primordial hoy en día, utilizando estrategias tales como: consejos y halagos en caso de Guadalupe, la exigencia de obtener altas calificaciones e incluso diplomas en caso de Jazmín y golpes o regalos en caso de Román. En estas familias se percibió que la escuela es una herencia o una inversión que ellos como padres van a dejar a sus hijos, y éstos últimos por su parte deben aprovechar y retribuir con un buen avance dentro de la misma, así como buenas calificaciones. A través de los relatos de los jóvenes pudimos ver cómo en los tres casos ocurrió una transmisión del sentido de la escuela hacia los hijos como algo muy importante, sin embargo, sólo en los casos de Guadalupe y Jazmín se da la apropiación, en caso de Román no se dio ya que él utiliza el contexto escolar como lugar de diversión.

Por apropiación del sentido y valor de la escuela que los padres transmitieron a sus hijos entiendo el que los segundos aceptaron como válida la idea de acudir a la escuela y que legitimaron su importancia como parte de su propio sentido de vida. Así, Guadalupe y Jazmín relataron que se sentían a gusto en ella, se consideraban buenas alumnas y tenían planes de vida vinculadas con la escuela. Por rechazo o no legitimación del valor de la escuela transmitido por los padres ubico el que los hijos no aceptan tales significados o bien construyen los suyos propios para tener una vivencia distinta. Tal fue el caso de Román, quien relató que acudía a la escuela como una obligación y que más bien el sentido que él encontraba era el de la diversión con sus amigos, pero no el del aprendizaje.

Por otro lado, hay que considerar que estos sentidos que dan a la escuela van cambiando en cada etapa escolar. Así, para Guadalupe la etapa básica fue donde ella se identificó con la escuela por las actividades que ahí realizaba y porque estas actividades le eran agradables. A ello contribuyó también el observar que su hermano acudía con agrado a la misma. Para Guadalupe éste periodo estuvo basado más en las relaciones que establecía con sus maestros y compañeros aunque, como mencioné anteriormente, las actividades que ahí realizaba tenían un gran peso. En contraste con Guadalupe, para Jazmín no eran importantes las relaciones que con sus compañeros o maestros pudiera entablar y, según ella, utilizaba el contexto escolar sólo para prepararse académicamente, visualizándose desde ese momento a futuro como odontóloga. En caso de Román el sentido que da a la escuela en éste periodo académico, al igual que Guadalupe, también está basado en las relaciones que ahí entablara, sólo que él guió esas relaciones más a un sentido no necesariamente vinculado con la lógica escolar como fue el "relajo".

Pero como ya dije, esos sentidos cambian, y así, para el periodo medio básico Guadalupe restó importancia a la escuela y su sentido escolar fue encaminado más al desorden. Para Jazmín ese periodo escolar fue sólo una etapa más en su trayectoria escolar, seguía dando valor a la escuela como el contexto donde construiría su futuro. Por su parte Román seguía con la misma postura, que era no dando un significado importante a la escuela.

La etapa posterior al nivel medio básico fue similar en los casos de Guadalupe y de Jazmín quienes ingresaron a una carrera técnica aunque por diferentes situaciones.

Guadalupe dijo que quería ser diseñadora de ropa, pero que además sus padres no podían pagarle una carrera a nivel profesional. Guadalupe enfocó este periodo al aprendizaje para obtener beneficios económicos posteriores. Jazmín relató la etapa posterior a la secundaria como un momento de grandes temores e indecisiones que la hicieron elegir la carrera técnica porque era lo que más se acercaba a la odontología, enfocando entonces este periodo hacia la obtención de un empleo, que a su vez le proporcionara la independencia de su familia. En el caso de Román, él no ingresó inmediatamente al siguiente nivel posterior al medio básico, esto como resultado de la reprobación de materias por lo que desertó durante un año y posteriormente ingresó a una carrera técnica. Esta decisión la tomó con el fin de terminar rápido, pero no concluyó la misma.

En el presente, ya como estudiantes del CBETIS, Guadalupe enfoca su aprendizaje a lograr un estatus social similar al del papá de su hijo que es médico. Jazmín se enfoca a lograr terminar la carrera de odontología a nivel profesional y Román, un poco más establecido, se enfoca en lograr la certificación que le permita obtener un salario superior. Aquí los tres entrevistados visualizaron a futuro una mejor calidad de vida de la que llevaban, un mejor salario y un estatus social de la misma manera superior, encontrando la opción de terminar de estudiar como la mejor para lograrlo, al mismo tiempo se puede ver que el estar vinculados a la escuela es una base fuerte para que regresen a la misma después de abandonarla.

Un aspecto que también fue importante dentro de la investigación, fue la autopercepción que los entrevistados tienen sobre el tipo de alumnos que fueron. Así, Guadalupe se percibió como buena alumna, cumplida, sociable, interesada en la escuela y no problemática. Jazmín se definió como alguien poco sociable, muy cumplida, selectiva en cuanto a la relación que establecía con sus compañeros incluyendo con quienes trabajaba en equipo y tranquila mientras no la provocaran. Román por su parte se consideró muy distraído, irresponsable, poco interesado en la escuela y muy problemático.

En el análisis de sus relatos fue interesante rescatar también los momentos de tensión que dijeron haber atravesado y que los llevaron a afectar su relación con la escuela. Por ejemplo Guadalupe dijo que durante el periodo medio básico tuvo problemas familiares, la posible separación de sus padres, que la orillaron a considerar la posibilidad de desertar de la escuela. Al ver la situación en su casa, Guadalupe dijo cómo eso la llevó a no sentir interés por las actividades de la escuela.

De igual manera, se mencionaron momentos de tensión cuando tuvieron que tomar la decisión de qué tendrían que continuar estudiando. Dijeron que eso los llevó a sentir cierta ansiedad y estados emocionales negativos que llevan a tomar decisiones que al paso del tiempo no resultan ser las adecuadas, lo cual ocurrió en caso de Jazmín, que después de buscar diferentes opciones de dónde estudiar, optó por la carrera incorrecta y que al paso del tiempo no le sirvió para nada.

En lo anterior la orientación familiar juega un papel importante, esto porque sobre todo en los casos de Guadalupe y Jazmín querían estudiar una carrera a nivel profesional y el hecho de que sus padres no pudieron pagarles las llevó a elegir una carrera técnica que no cumplió con sus expectativas. Afortunadamente esa situación las llevó a abrazar con mayor fuerza el deseo de estudiar una carrera a nivel profesional. A eso se le añade el que en los tres casos sus padres no querían que sus hijos se queden sin estudios, con un nivel socioeconómico como el de ellos y por eso los orientaban a que terminen al menos una carrera técnica, que en sus casos a falta de medios económicos para solventar la carrera universitaria, ven la primera como una buena opción para lograrlo.

Así, en el caso de los tres entrevistados, tanto las influencias familiares como las sociales repercutieron de gran manera en sus decisiones de seguir estudiando, de desempeñarse con interés en la escuela. Por ejemplo Román, llegó a compararse con su hermana, quien por tener un nivel académico superior recibe un sueldo mayor al de él, esto lo lleva a reflexionar y tomar la decisión de seguir estudiando. Jazmín se ve influenciada por el hecho de que su hermana obtenía diplomas por su aprovechamiento escolar y ella se ve en la necesidad de obtenerlos también, además de satisfacer a sus padres quienes le pedían diploma. Guadalupe imita a su hermano quien acudió con gran interés a la escuela, visualizando al mismo tiempo una mejor calidad de vida al ver que sus tías siendo profesionistas viven con ciertas comodidades, esto tuvo gran peso en el cómo podía vivir ella misma. Lo mismo ocurre con Jazmín quien tiene unas tías que son odontólogas. Entonces, todos ellos fueron integrando la percepción que tenían de la forma de vivir de sus parientes y esto tuvo gran peso en la forma en que ellas querían vivir. Con Guadalupe y Jazmín sus tías fueron un referente importante para que tomaran la decisión de seguir por el camino de terminar una carrera a nivel profesional, y en el caso de Román su referente fue la hermana, que por tener mayor nivel académico tiene mayor sueldo, de ahí surge en él el deseo de seguir estudiando para nivelarse con su hermana.

Otro factor importante que ejerce gran influencia sobre la decisión de seguir en la escuela o alejarse de la misma es la relación que tienen con sus compañeros y maestros. En mi investigación fue muy representativo el caso de Román quien por dedicar mayor tiempo al relajo y a la diversión, fue adquiriendo en cada una de sus etapas académicas una serie de dificultades que se reflejaban en sus bajas calificaciones. Esto fue así porque su mayor interés por acudir a la escuela era para llevar a cabo sus prácticas de diversión, considerándose a sí mismo como "relajiento". Guadalupe, por su parte, se consideró como sociable pero sin caer en el relajo y el desorden. En el caso de Jazmín, como poco sociable y de hecho sin amigos, autopercibiéndose al mismo tiempo como alumna aplicada y que no necesita relacionarse con sus compañeros para poder trabajar. Incluso mencionó que no le gustaba trabajar en equipo.

La relación con sus maestros también jugó un papel importante en los tres casos aunque de diferente manera e influyó para que ellos se acercaran o se alejaran de la escuela. Para Guadalupe en el nivel preescolar sus maestros eran una extensión de su madre dejando ver que ella se integra a la escuela esperando que sus maestros le brinden afecto. Para el nivel básico no cambia esa percepción teniendo el mismo tinte que en el nivel preescolar que era la espera de afecto por parte de sus maestros, al mismo tiempo que los visualiza como seres superiores por su comportamiento e incluso por la manera de vestir. El ingreso al nivel medio básico cambia en Guadalupe esa percepción ya que en ese nivel difícilmente se llevan a cabo prácticas afectivas entre maestros y alumnos y la relación se ve enfocada propiamente a la enseñanza, y fue en este nivel donde Guadalupe comenzó a tener conflictos por su comportamiento así como una baja en sus calificaciones, lo cual conlleva a una mala relación con sus maestros en particular con la subdirectora. En las etapas posteriores, para Guadalupe ya no es muy relevante la relación que ella tenga con sus maestros, aquí se centra más en su aprendizaje.

Jazmín no hizo mucho énfasis en el trato que sus maestros le brindaron porque ella percibe que la relación debía ser maestro-alumno; sin embargo, en el nivel básico y en particular en el cuarto año consideró que lo mejor de ese grado escolar fueron justamente las relaciones que entabló con sus compañeros y su maestra, aunque en ese mismo nivel hace referencia a que llevaba a cabo prácticas de evaluación hacia sus maestros e incluso se

dio la libertad de cambiar de grupo porque el maestro no satisfacía sus necesidades de aprendizaje. Para posteriores niveles Jazmín no hace mucha referencia con respecto a la relación con sus maestros, en contraste con Guadalupe, Jazmín no siente ninguna admiración por los mismos.

La situación de Román es diferente. Él dijo que desde el nivel preescolar hasta la secundaria siempre presentó dificultades de comportamiento que le llevaban a tener mala relación con sus profesores en turno. Román recuerda que esperaba un buen trato por parte de los maestros, cosa que no fue posible pues él mismo se ubicó como el causante del mal comportamiento. Rememora también que en cuarto año llegó a tener una buena relación con su profesora, llamando buena relación a la condescendencia que ella le tenía. No obstante, para el nivel medio básico no cambió la situación con referencia a su comportamiento y siguió arrastrando las mismas dificultades y malas relaciones con sus profesores que fueron guiadas a prácticas de corrupción y donde él obtenía de manera fácil sus calificaciones lo cual derivó también a que Román tuviera un desinterés por acudir a la escuela, ya que estudiara o no obtenía sus calificaciones. En esta parte para Román al igual que para Jazmín y en contraste con Guadalupe, no hay una asociación entre el trato que les dan sus maestros y el hecho de que él quiera acudir a la escuela.

De ésta manera y en acuerdo a cómo es la relación con sus maestros y compañeros, ellos fueron elaborando su propia percepción de sí mismos como alumnos: aplicada, sociable y no problemática en caso de Guadalupe; como aplicada, poco sociable, interesada en la escuela y autosuficiente en caso de Jazmín; y como relajiento y no interesado en la escuela en caso de Román. Sin embargo, aunque en el caso de Guadalupe y de Jazmín que fueron alumnas con buenos aprovechamientos en todos los niveles académicos, sus trayectorias se vieron suspendidas por algún tiempo por diferentes circunstancias y fueron retomadas posteriormente, siguiendo con buen aprovechamiento. Lo anterior nos deja ver que una trayectoria escolar no es lineal y por diferentes situaciones se suspende en momentos y se puede retomar después. De igual manera, podemos observar en el caso de Román que en general se auto percibió como mal alumno, pero en el presente como estudiante de CEBETIS habla de un cambio trascendental en su vida ya que expresa mayor estabilidad, mayor interés por la escuela y toma la misma con mayor seriedad, otorgándole cierta importancia que anteriormente no le daba.

En el caso de Guadalupe ocurre lo contrario en el nivel medio básico, donde presenta serias dificultades de comportamiento e incluso la reprobación de una materia. Todo lo anterior nos permite advertir que los alumnos pueden transitar por distintos momentos en sus desempeños como estudiantes. Ellos pueden pasar de ser mal alumno a buen alumno o de buen alumno a mal alumno, por lo que no es posible clasificarlos en términos absolutistas sino en relación a los momentos de su vida en la escuela, así como considerar las circunstancias. Entiendo por circunstancias los momentos de vida en la que las personas se enfrentan a distintas tensiones, conflictos, relaciones sociales y la necesidad de tomar decisiones o actuar de modos específicos. En esas circunstancias juegan papeles el azar, la indefinición, relaciones sociales no contempladas, cambios en los planes de vida no pensados y la capacidad que como agentes tienen los individuos para moverse y actuar.

En el tema que es de mi interés, las circunstancias fueron momentos en los que los tres jóvenes se enfrentaron al dilema de dejar la escuela o de volver a estudiar después de un tiempo. Cada uno de ellos tuvo sus propias circunstancias que fueron desde cambios en las relaciones interpersonales, por ejemplo en el caso de Guadalupe, que la llevaron a tomar

un rumbo diferente en su vida, dedicándose a la crianza de su hijo. El gran peso que representó para ella el estatus profesional que tiene el padre de su hijo fue una circunstancia en su vida que la llevó a reconsiderar el valor de la escuela. Ella se consideraba como que había concluido su formación escolar con la carrera técnica de diseño de modas, pero el encontrarse en un mundo distinto en donde las personas se valoran por la posesión de un título profesional fue una circunstancia de vida que la llevó a querer algo distinto.

En el de Jazmín, su indecisión y temor por no decidirse a tiempo por una carrera profesional la llevó a estudiar algo no deseado pero después querer regresar. Sus circunstancias de vida también la llevaron a reconsiderar la necesidad de continuar estudiando pues experimentó el hecho de no ser reconocida como técnico dental. Ella es un buen ejemplo de cómo miles de jóvenes acuden a escuelas técnicas creyendo que obtendrán una certificación que les permitirá una mejora en sus vidas. Sin embargo, la realidad es distinta, porque estos jóvenes se ven incapacitados de iniciar sus propios negocios o de colocarse en empleos bien pagados, como le sucedió a Jazmín. De hecho, podemos considerar que ella terminó su formación y obtuvo la certificación adecuada, pero ya no le veía utilidad porque no se ajustaba a la imagen que había construido de sí misma como profesionista.

Con Román, por su parte, su relato queda plasmado como en un conjunto de circunstancias que lo llevaron a alejarse y acercarse de la escuela en diferentes momentos. Su mal comportamiento, tachado evidentemente por los adultos pero no por él mismo, lo lleva a alejarse de la escuela en diferentes momentos. Pero su realidad laboral, su escaso salario que ya pudo comparar con lo ganado por la hermana lo coloca en la circunstancia de revalorar también la importancia de la escuela.

Para los tres el haber vivido las consecuencias de estar alejados de la escuela, o de no haber obtenido la certificación escolar que imaginaban, los llevó a reingresar a la escuela. La vida sin la escuela, o sin un mayor nivel de escolaridad la experimentaron como una situación desventajosa por varios aspectos: al compararse con otros que ganaban mejor salario, al compararse también con otros que tenían un estatus distinto, o simplemente al darse cuenta de que lo que lograron no era lo que habían imaginado que obtendrían. Los tres jóvenes en mi investigación dieron cuenta de cómo se enfrentaron a las circunstancias de vida que tuvieron y cómo reflexionaron sobre sus vidas y lo que querían para mejorarla. También podríamos afirmar que con su decisión de regresar a estudiar ellos continúan alimentando el imaginario social de que la escuela es un instrumento de movilidad social. La escuela dejó de ser para ellos una cuestión de obligación, o de un espacio al que todos los niños deben de ir, y empezó a tener sentido como un espacio para proyectarse a futuro.

El valor de la escuela visto de ese modo, es resultado de la apropiación que realizaron del sentido transmitido por los padres, pero lo interesante es que no se trata de un valor en abstracto, sino que ya fue vivenciado en las experiencias que cada uno de ellos tuvieron. En algún momento de la introducción teórica señalé cómo los alumnos transitan en diferentes contextos de participación, entre ellos la escuela, y cómo realizan comparaciones entre ellos y llegan a hacer elecciones. El reingreso a la escuela seguramente fue el resultado de comparaciones que ellos hicieron entre otros contextos de participación en los que estuvieron. En el balance que realizan para estos momentos de su vida, hay una identificación y articulación con la escuela mucho más clara que la que tuvieron en otros momentos.

En el presente los tres también hacen comparaciones entre qué significa ser una persona con escolaridad mayor y otra que no la tiene. Se manejan con adjetivos como "toda ignorante", "alguien dependiente de los demás", o alguien que "gana poco", para hacer referencia a las personas que no tuvieron mayor escolaridad. Por el contrario, visualizan que continuar estudiando es símbolo de mayor prestigio, independencia y seguridad económica. Pienso que los tres casos aquí analizados son una muestra de las presiones que en el presente tienen los jóvenes respecto de la escolaridad deseada y de su vínculo con el mercado de trabajo. Aunque Guadalupe y Jazmín tuvieron una formación técnica, vemos que no fue suficiente para ellas y por eso optaron por regresar a estudiar. Este tipo de situaciones nos habla de que en nuestro país hay niveles crecientes de demanda de certificación escolar. Ahora un joven que egresa con una formación técnica puede llegar a sentirse insatisfecho porque no encuentra un reconocimiento social y económico en el mercado laboral al esfuerzo que hizo.

Para concluir, quiero señalar que con la presente investigación aporto elementos para continuar analizando las experiencias de los alumnos en la escuela. Como señalé en la introducción, hay investigación que nos habla de los alumnos que continúan estudiando hasta la universidad, o de los alumnos que deciden dejarla, pero poco se sabe de aquellos que toman distancia de la escuela y después regresan. Mi investigación nos enseña qué pasa con este tipo de alumnos y cómo entender mejor las trayectorias escolares, mismas que no son lineales sino llena de circunstancias. En ellas los alumnos deben aprender a comparar situaciones, ventajas y desventajas de continuar o no estudiando y hacer elecciones. Los tres alumnos que platicaron conmigo apostaron por la escuela como parte de su sentido de vida, y haría falta saber si en el futuro pudieron concretar sus planes.

Bibliografía.

- Biggart A. Y Furlong A. (1996) "Educating Discouraged Workers: Cultural Diversity in the Upper Secondary School" *British Journal of Education* 17 (3) 253-266.
- Bruner, J. (1991) *Actos de Significado*. Madrid Alianza Editorial.
- Conell, R. W. Ashenden D. J. Kessier S. y Dowsett G. W. (1982) *Making the difference schools, Families and Social Division*. Sydney Australia, G. Allen and Unwin.
- CRESAS, (1982) *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz.
- Charlot, B. Bautier, E. y Rochex, J. Y. (1992) *École et savoir dans les banlieus et ailleurs*. Paris. Armand Colin Editeur.
- Delgado-Gaitan C. (1994) " Russian refugee families: accommodating aspirations through education." *Anthropology and Education Quarterly* 25 (2) 137-155.
- Fernández, P. (1986) *Evaluación y cambio educativo. Análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid, Ediciones Morata.
- Fraser, R. (1990) "La formación de un entrevistador" *Historia y Fuente Oral*. No. 3. Breclona, España, 129-150.
- Gibson, M. (1982) "Reputation and respectability: how competing cultural systems affect student's performance in school" *Antropology and Education Quarterly*, XVIII (1).
- Hojholt, Ch. (1997) "Child development in trajectories of social practice" Paper Presented at The Berlin Conference of the International Society for Theoretical Psychology. Symposium: Theorising in and for Social Practice.
- Ibáñez, T. (1994) "La Psicología social como dispositivo desconstruccionista". *Psicología Social Construccionista*.
- Legrand, M. (1995) *L'approche Biographique*. Paris. Hommes et Perspectives.
- Lichtenstein, S. (1993) "Transition from school to adulthood: case studies of adults with learning disabilities who dropped out of school". *Exceptional Children*, 59 (4) 336-347.
- López, G. Assael, J. Y Neuman, E. (1984) *La cultura escolar ¿responsable del fracaso?* Santiafo. Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa.
- Mehan, H. (1986) "Educational handicaps as a cultural meaning system". *Ethos*, 14 (1) 73-91.
- Ogbu, j. (1982) "Cultural Discontinuities and Schooling" *Antropology and Education Quarterly*, XIII (4): 290-307.
- Phelan P. Davidson L. y Thanh H. (1991) "Student's Multiple Worlds: Negotiating the Boundaries of Family, Peer and School cultures" *Antropology y Education Quarterly* 22 (3) 224-249.
- Rochex, J. (1989) "Histoire Sociale et Histories Scolaires: Biographie et Orientation". En *Histoires, de Vie. Utilisation pour la Formation*. G. Pineau et G. Jobert. Paris L'Harmattan.
- Saucedo, C. (1998) "Ese Mundo no es Para Mí": *La Construcción del Sentido Personal Frente a la Escuela Obligatoria*. Reporte de Investigación. Presentado en el congreso anual del CNFIP Guadalajara.
- Saucedo, R. Y Pérez, C. (1996) *El análisis de casos para comprender la singularidad de los procesos en la relación de las personas con la escuela*. Ponencia presentada en el evento "Lo Cualitativo en la Investigación". Noviembre, UNAM Campus Iztacala, México.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Schneider, B. Y Lee, Y. (1990) "A model for academic success: the school and home environment of East Asian Students". *Antropology y Education Quarterly* 21 (2): 358-377.

Valsiner, J. (1997) "Personality and Psychology: Common Sense and General Assumptions". In: *The Guided Mind*. Cambridge, Ma:Harvard University Press.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN