



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO  
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**EL SIGNIFICADO DE ESTUDIAR EL BACHILLERATO: PERSPECTIVAS DE  
JÓVENES RURALES DEL ESTADO DE PUEBLA**

**T E S I S**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**LUIS MIGUEL REYES LOYOLA**

**TUTOR**

**Dr. Alejandro Canales Sánchez  
Instituto de Investigaciones Sobre La Universidad y La Educación**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR**

**Dra. Martha Corenstein Zaslav – FFyL UNAM, Colegio de Pedagogía  
Dra. Guadalupe Estela Ibarra Rosales – IISUE UNAM  
Dra. Lilly Patricia Ducoing Watty – IISUE UNAM  
Dr. Juan Fidel Zorrila Alcalá – IISUE UNAM**

**Ciudad Universitaria, Cd. Mx., agosto 2018**



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.

**DEDICADO A:**

**MI MADRE**

Quien me sigue acompañando en mi camino

**MI ABUELO**

¡Seguimos superando expectativas!

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, considero preciso agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por haberme otorgado el financiamiento para poder realizar los estudios de maestría. Del mismo modo, agradezco al Posgrado en Pedagogía por haberme dado la oportunidad de ingresar a la maestría dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, mi casa de estudios desde el bachillerato.

Esta tesis no hubiera sido posible sin la constante asesoría de mi tutor, el Dr. Alejandro Canales Sánchez del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) quien, desde un inicio, confió en mí y me orientó en todo el proceso de mi investigación; de igual manera, me siento muy agradecido por el apoyo que me brindó en todas y cada una de las decisiones que tomé durante mi estancia en el posgrado, referentes, tanto a la conclusión de mi trabajo de investigación como a mi crecimiento profesional.

A la Dra. Roser Boix, quien me abrió las puertas en la Universidad de Barcelona para realizar una estancia de investigación y por haberme permitido conocer otra mirada de la ruralidad y de la educación en zonas rurales. Del mismo modo, a aquellos profesores e investigadores que me abrieron las puertas de sus escuelas para conocer su trabajo como docentes rurales.

Del mismo modo, quiero agradecer a los jóvenes que fueron partícipes de esta investigación, gracias por haberme dado la oportunidad de conocer su perspectiva sobre la escuela, sobre su vida y sobre ustedes.

Al comité tutorial por su atención y sus detenidas observaciones y sugerencias para la mejora de este trabajo de investigación.

Por último, pero no menos importante, a mi amigo Gustavo, quien ha estado acompañándome durante todo este devenir que implica momentos buenos y malos.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1.</b> ....	<b>8</b>
<b>SOBRE LOS JÓVENES ESTUDIANTES: ANTECEDENTES, PERSPECTIVA TEÓRICA Y MÉTODO</b> .....	<b>8</b>
1.1 Algunas consideraciones previas sobre el concepto de jóvenes estudiantes.....	9
1.1.1 ¿Joven estudiante o estudiante adolescente? .....	9
1.1.2 Jóvenes estudiantes, nuestro objeto de estudio .....	12
1.2 La investigación sobre jóvenes estudiantes en México.....	15
1.2.1 La investigación sobre el sentido del bachillerato.....	17
1.2.2 El significado de ser estudiante rural ¿Qué hay sobre ello?.....	23
1.3 La construcción del significado y la vida en el bachiller .....	27
1.3.1 La intersubjetividad y la construcción de la realidad .....	29
1.4 Método .....	35
1.4.1 Enfoque de investigación .....	36
1.4.2 Selección del lugar: el devenir de acceder al bachillerato rural.....	38
1.4.3 Los jóvenes estudiantes, su participación y su definición.....	40
1.4.4 Recursos metodológicos para la recolección de información.....	42
1.4.5 Análisis de la información.....	51
<b>CAPÍTULO 2.</b> ....	<b>55</b>
<b>DESCRIBIENDO EL CONTEXTO: EL BACHILLERATO GENERAL OFICIAL</b>	
<b>PROFESORA IGNACIA ISLAS</b> .....	<b>55</b>
2.1 El bachillerato en México .....	58
2.1.1 Panorama del Bachillerato en México.....	61
2.2 El Bachillerato General Estatal en Puebla.....	67
2.3 Un contexto de nueva ruralidad.....	73

2.4 Los jóvenes estudiantes en la nueva ruralidad .....	77
2.4.1 San Cristóbal Tepatlaxco, Puebla .....	78
2.5.2 El bachillerato Ignacia Islas.....	86
<b>CAPÍTULO 3. ....</b>	<b>94</b>
<b>JUVENTUD RURAL: LAS CONDICIONES EN LAS QUE SE CONTRUYEN LOS SIGNIFICADOS SOBRE LA ESCUELA.....</b>	<b>94</b>
3.1 La trayectoria pre-académica y la condición familiar en la búsqueda de significado escolar.....	95
3.1.1 La familia y la escuela .....	98
3.1.2 Transición al bachillerato.....	112
3.2 La experiencia escolar de los estudiantes rurales: un choque de culturas .....	118
3.2.1 Cultura juvenil vs cultura escolar.....	119
3.2.2 Justicia escolar.....	128
<b>CAPÍTULO 4. ....</b>	<b>135</b>
<b>LOS JÓVENES RURALES, SIGNIFICADOS Y EXPECTATIVAS SOBRE LA ESCUELA .....</b>	<b>135</b>
4.1 Significados dominantes: el aquí y el ahora .....	136
4.1.1 La escuela como espacio de expresión juvenil.....	137
4.1.2 ¿La inutilidad del bachillerato para preparar para la vida? .....	146
4.2 Significados secundarios: la escuela con miras al futuro.....	153
4.2.1 Vengo a la escuela por mi familia y por mí.....	153
4.2.2 El bachillerato para sacar el certificado .....	158
4.2.3 El bachillerato como preparación para estudios universitarios.....	160
4.3 La condición de vida y las expectativas a futuro.....	164
<b>CONCLUSIONES FINALES.....</b>	<b>171</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>198</b>



## INTRODUCCIÓN

La presente investigación es un estudio interpretativo sobre el significado que los jóvenes de bachillerato rural le asignan a la escuela y cómo a partir de éste, crean expectativas para su futuro próximo. Mi interés por conocer a los jóvenes rurales, su procedencia, sus vivencias y sus expectativas, se remonta a mi experiencia como docente de bachillerato en el año 2013 y mi interés en el terreno educativo.

La educación, desde la mirada de algunos teóricos, tiene el papel de desarrollar a los individuos a su máxima capacidad, de manera que como menciona Kant (1985), el individuo posee una serie de habilidades innatas que la escuela, como institución, debe potencializar, así la educación no está limitada a la mera instrucción, sino que funciona como una herramienta para que los seres humanos puedan alcanzar un fin último; desde la perspectiva Kantiana, es la felicidad.

Aunado a lo anterior, la escuela contiene una serie de características afines a cualquier fenómeno social, como las costumbres, los valores, las necesidades de los individuos y de los medios sociales, culturales y políticos. En la educación no hay que dar por hecho que existe una sola educación y que es adaptable a cada uno de los individuos, negando así la naturaleza social e histórica que caracteriza al ser humano (Durkheim, 1998).

En este sentido, el fenómeno educativo no se limita a la unidireccionalidad, no se percibe en abstracto ni debe establecer un ideal, pues la educación se instaura desde la realidad caracterizada en su conjunto por la cultura y la sociedad, de manera que la escuela no es parte de la sociedad sino la sociedad misma. Como lo Menciona Durkheim (1998):

“Si empieza uno por preguntarse cuál debe ser la educación ideal, haciendo caso omiso de toda condición de tiempo y lugar, es que, implícitamente, se admite que un sistema educacional no tiene nada de real por sí mismo. No se halla en él sino un conjunto de prácticas e instituciones que se han ido organizando paulatinamente con el paso del tiempo, que son solidarias de



todas las demás instituciones sociales y que las expresan, que por consiguiente no pueden ser cambiadas a capricho, como tampoco lo puede ser la estructura misma de la sociedad (p. 92).

La escuela entonces, debe ser interpretada como la vida social misma del estudiante (Dewey, 1978), no una extensión de ella, entonces como institución, ésta debe conservar la esencia de la misma sociedad, de la vida diaria de la comunidad a la cual pertenece el estudiante y con base en aquel referente contextual crear una metodología de la enseñanza y el aprendizaje.

Esta concepción sobre el fenómeno educacional es complementada con las ideas políticas de la educación de teóricos como Bourdieu (2003: 34), al mencionar que “la posibilidad de establecer un determinado orden social descansa en la forma cómo los ciudadanos entienden el rol de la sociedad, de sus organizaciones y de ellos mismos dentro de este sistema de relaciones; y esa forma de entendimiento sólo es posible de lograr mediante la educación de las personas. Hablamos entonces de la construcción del espacio social”.

De esta manera el proceso educativo debería entenderse sobre los hechos y verdades presentes que el estudiante experimenta y la manera en cómo los contenidos de los programas escolares representan el inicio y el final de una misma realidad (Dewey, 1978).

Entonces, la escuela debería tomar en consideración la realidad social de cada contexto en el cual se desarrolla el proceso educativo, no obstante, muchas de las ocasiones, no sucede así. En específico e históricamente hablando, el nivel medio superior ha sido un nivel poco atendido, no sólo en México, sino en otros países de Latinoamérica. En la actualidad, con la llegada de la Reforma Integral para la Educación Media Superior en el año 2007 y el decreto de obligatoriedad en 2013, su morfología ha cambiado radicalmente; incluso, algunos investigadores lo consideran como un subsistema precario que se encuentra en crisis (Zorrilla, 2016); sin embargo, esta característica no es exclusiva de la educación media

superior, pues los problemas económicos, sociales y políticos del país se reflejan en el sistema educativo mexicano en todos sus niveles.

Aquella realidad es posible identificarla en la dinámica socio escolar dentro de un bachillerato rural, de modo que las cualidades, características, la subjetividad y la socialización de los jóvenes que asisten a un bachillerato son el reflejo de la misma sociedad de la que provienen.

Por dos años, tuve la oportunidad de laborar como docente de asignatura y como tutor, en un bachillerato rural ubicado en el Municipio de San Martín Texmelucan en el Estado de Puebla. Durante mi estancia en la institución, pude identificar las diferencias y similitudes entre un bachillerato de este tipo y una escuela con magnitudes grandes, así como reconocer la diversificación de los jóvenes estudiantes que, por tres generaciones, estuvieron a mi cargo como estudiantes de diferentes asignaturas y como tutorados.

Encontré en la docencia y la tutoría una forma de acercamiento a la realidad que los jóvenes estudiantes de bachillerato viven a diario. La procedencia de estos, su forma de vida, sus gustos e intereses, los problemas que les aquejaban como jóvenes, como hijos, como amigos o como personas, todo ello, influía en su quehacer como estudiantes. La dinámica institucional es otro de los elementos que está asociado en la manera como se significa el bachillerato, así, a diferencia de otras escuelas, el bachillerato rural pareciera ser una extensión de la educación secundaria, no sólo por las dimensiones de su infraestructura, sino por la cultura dentro de la institución, la cual, a diferencia de una institución que busca en los jóvenes mayor autonomía, a sabiendas de que pronto serán adultos con mayores responsabilidades, en ésta se promueve mayor control, mayor reglamentación y por lo tanto, menos autonomía e independencia.

Por otra parte, haber sido miembro de la comunidad, durante el mismo tiempo que fui profesor, complementó mi visión y conocimiento sobre el proceso sociocultural del contexto en el cual provienen los jóvenes y su relación con la

personalidad de cada joven estudiante, de esta manera pude tener un entendimiento mayor sobre sus comportamientos dentro y fuera del aula.

A partir de lo anterior es como reafirmé mi interés por conocer la perspectiva de los jóvenes, siendo ésta poco tomada en cuenta en las investigaciones educativas. De este modo, entender la subjetividad juvenil, su comportamiento, su vivencia en la escuela y lo que significa estudiar el bachillerato, es el principal objetivo de mi investigación.

Por lo anterior, la presente investigación toma relevancia en el quehacer educativo actual al proponerse brindar aportes acerca de los jóvenes de educación media superior rural. Para tal objetivo, me planteé responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el significado que los jóvenes estudiantes de bachillerato rural le atribuyen a la escuela? Si bien, esta pregunta es la que dirige el planteamiento del problema del presente estudio, también daré respuesta a los siguientes cuestionamientos ¿Cuáles son las experiencias escolares de los jóvenes que estudian la educación media superior rural?, ¿cómo es que la experiencia escolar se relaciona con el significado que los estudiantes de educación media superior tienen sobre la escuela? y, por último, ¿cuáles son las expectativas a futuro de los jóvenes que estudian el bachillerato rural? De esta manera, se espera dar respuesta al lector sobre las anteriores preguntas, respecto a la siguiente estructura capitular:

El primer capítulo está compuesto por las investigaciones que anteceden a nuestro estudio, por la perspectiva teórica que nos respalda y la metodología utilizada. Creí necesario comenzar mi investigación asumiendo una postura unificada entre los conceptos de joven y estudiante, de este modo, presento y asumo la postura teórica de aquellos investigadores que respaldan esta propuesta con fines de un mayor entendimiento sobre la dicotomía existente, estudiante-joven. Más adelante, se hace una revisión histórica sobre el estado de conocimiento en educación, enfocándose en aquellas investigaciones sobre la educación media superior en México y los jóvenes, delimitando así, aquellos

estudios orientados a conocer el significado que los jóvenes atribuyen a la escuela.

Como tercer rubro, se encuentra el marco referencial en el cual sustento mi investigación; en él, se discute sobre conceptos teóricos que sirven como herramientas analíticas para la interpretación de los datos, siendo las aportaciones de intersubjetividad de Schütz y la interpretación de la realidad social de Berger y Luckmann, las más importantes para el análisis. Por último, se desarrolla el apartado del método; la propuesta investigativa parte del enfoque de la sociología comprensiva y epistemológicamente desde la perspectiva sociocultural e interpretativa. Para el abordaje metodológico hice uso de herramientas antropológicas, siendo la entrevista semidirigida, la observación participante y las conversaciones informales, los medios que me permitieron tener un acercamiento más próximo a la realidad de los jóvenes rurales y a su subjetividad.

El segundo capítulo aborda el contexto sobre el lugar donde se llevó a cabo la investigación. A manera de introducción, realizo una aproximación breve sobre la historia del bachillerato en México, aterrizándola hasta la actualidad, encontrándonos en el contexto de la RIEMS y la obligatoriedad. Más adelante, realizo un acercamiento al Bachillerato General Estatal de Puebla, dando énfasis en la descripción del modelo educativo basado en competencias, su plan de estudios, así como en los perfiles de los estudiantes que ingresan en esta modalidad y los profesores que ingresan al sistema. Como tercer rubro, se discute sobre las actuales transformaciones que la ruralidad ha estado inserta, de este modo, se analiza sobre una nueva conceptualización que caracteriza al contexto rural: *la nueva ruralidad*.

A partir de lo anterior, sentamos las bases para la descripción del lugar donde se llevó a cabo el trabajo de campo. Para nutrir este rubro, hice uso de la descripción etnográfica para caracterizar el bachillerato y los actores involucrados en éste; así, el propósito de estos apartados es que el lector tenga una visión lo más certera posible de las cualidades que caracterizan al bachillerato rural, no solamente en el plano estructural, sino en relación a la dinámica socioeducativa

que se viven dentro de éste, así como el proceso social, cultural y familiar que se encuentran sujetos a la vida de cada uno de los jóvenes participantes de nuestra investigación.

Los capítulos tres y cuatro son los resultados de un análisis que intenta ser exhaustivo de los datos recabados, de modo que son los capítulos que constituyen el trabajo central de mi tesis. Siguiendo un esquema de análisis, resultado del trabajo con los datos recabados y la postura teórica asumida, encontré que los significados atribuidos a la escuela se encuentran derivados a partir de la experiencia juvenil-estudiantil, no sólo escolar sino familiar, social y cultural; por tal razón, en el capítulo tres, me enfoco en conocer la condición familiar de los jóvenes estudiantes, sus tradiciones, sus costumbres y su forma de vida, así como también su transición de la educación secundaria a la educación media superior, de este modo, pretendí comprender la manera en la que los jóvenes llegan al bachillerato [elegido o no] y la manera en la que viven su paso por éste como un preámbulo para la construcción de significados y expectativas a futuro.

Por último, en el capítulo cuatro se discute sobre los significados que los jóvenes de bachillerato rural le atribuyen a sus estudios y las expectativas que se plantean en su futuro próximo; por tal motivo, es el capítulo que más enriquece nuestra investigación. Debido a la complejidad que implica el fenómeno educativo y la construcción de significados, entendemos que los jóvenes construyen más de un significado asociado a la escuela, de modo que, se hace una distinción entre aquellos significados que, desde los diálogos de los jóvenes, son más relevantes, de aquellos que son expresados con poca frecuencia; así, diferenciamos entre significados dominantes y significados secundarios, siendo el bachillerato como expresión de vida juvenil y el bachillerato como carente de significado, aquellos que predominan por parte de los jóvenes de bachillerato rural. En la segunda parte del capítulo, nos enfocamos en lo que para Schütz son los *motivos para*: aquellas expectativas que los jóvenes se crean a partir del funcionamiento que le asignan a los estudios de bachillerato, de tal manera que, encontramos algo muy peculiar, siendo que, en su mayoría, los jóvenes perciben al bachillerato como un medio

instrumental para conseguir un empleo que pueda mejorar sus condiciones de vida, siendo así, la expectativa dominante entre los jóvenes participantes de nuestra investigación, dejando a los estudios universitarios como una opción apartada de la realidad que viven.

Finalizo mi investigación con una conclusión y reflexión sobre lo encontrado en este estudio y sobre aquellas evidencias que pueden dar paso a continuar con el conocimiento de la subjetividad de los jóvenes rurales, por lo que, más que conclusiones, deben ser tomadas como una modesta aportación al fenómeno juvenil y escolar que permite las posibilidades para la reflexión continua y el análisis profundo con miras en la mejora de la educación media superior en México.

## CAPÍTULO 1.

### **SOBRE LOS JÓVENES ESTUDIANTES: ANTECEDENTES, PERSPECTIVA TEÓRICA Y MÉTODO**



**Foto: Resolviendo problemas en clase de estadística.**

## **1.1 Algunas consideraciones previas sobre el concepto de jóvenes estudiantes**

### **1.1.1 ¿Joven estudiante o estudiante adolescente?**

Es evidente que en la actualidad la juventud es comprendida más allá de la conformación de conductas homogéneas y percepciones estereotipadas, de tal modo que el concepto concierne a una construcción histórica, social y cultural que adquiere una serie de connotaciones y acepciones que dependen del contexto histórico en el que se defina (León, 2004). Nuestro interés en este apartado está lejos de querer analizar a profundidad el concepto o realizar un comparativo entre éste y el de adolescencia, no obstante, consideramos pertinente hacer una aclaración sobre la forma en cómo lo entendemos y le damos uso en este trabajo de investigación.

Es a partir del inicio de siglo XX cuando el psicólogo Stanley Hall introduce el concepto de adolescencia como una explicación etárea asociada a una serie de cambios físicos, biológicos y psicológicos referentes a procesos lineales de maduración psicosocial (Souto, 2007). Por consiguiente, la psicología del desarrollo concebía a la adolescencia como la etapa que, cronológicamente se inicia por los cambios puberales y que se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones, pero esencialmente positivas (Pineda y Aliño, 1999: 16); de igual manera se caracterizó por un periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años (OMS, 2017).

Del mismo modo, esta etapa ha estado enmarcada por una serie de experiencias que preparan al adolescente para su próxima vida adulta, “esas experiencias incluyen la transición hacia la independencia social y económica, el desarrollo de la identidad, la adquisición de las aptitudes necesarias para establecer relaciones de adulto y asumir funciones adultas y la capacidad de razonamiento abstracto” (OMS, 2017). Si bien, la psicología evolutiva ha tenido un peso importante en la comprensión sobre este estado de socialización de los



individuos, ésta no ha sido la única.

En Latinoamérica, los primeros investigadores dedicados a los temas sobre jóvenes, centraron su atención en comprender el proceso de conformación de las culturas juveniles urbanas (Feixa, 1994). Desde entonces, se han ido incorporando de manera paulatina, numerosos estudios bajo ciertos contextos socio históricos y marcos conceptuales específicos (Brito, 2002; Lozano, 2003; Weiss, 2015; Feixa, 2006; Medina, 2000) de tal forma que se estableció un estudio propio e independiente de aquellos enfoques psicológicos enfocados en el concepto de adolescencia (Weiss, 2012a).

En sus inicios, el concepto de juventud se concibió como un espectro complejo que dificulta el relacionarlo con realidades concretas y definirlo con una identidad precisa sin caer en estereotipos que pierdan su auge de antemano (Taguenca, 2009), empero, es partir de que se sustenta como una construcción sociocultural, que ésta no se concibe como una serie de características biológicas, sociales o psicológicas homogéneas, sino que se le atribuye un cualidad provisional y transitoria (Busquet, 2004), asimismo, el carácter de uniformidad se ha dejado a un lado, siendo entonces que los jóvenes “ni son homogéneos, ni representan una categoría cerrada y definible a partir de unos cuantos rasgos. Son heterogéneos, complejos y portadores de proyectos diferenciales” (Reguillo, 2003: 2).

Para nosotros, la acepción de juventud por sobre la de adolescencia, es más afín a los objetivos de nuestra investigación; dado que nuestro objeto de estudio son los estudiantes de educación media superior en zonas rurales, reconocemos que al asignarlos a determinados estadios, rangos o criterios homogéneos, no nos permitiría conocer la manera en la que socializan, construyen su subjetividad y se apropian de su medio, ya que ser joven implica características definidas y específicas relacionadas a la condición social y cultural que se manifiestan de diferentes modos (De Garay, 2004) y en diferentes momentos, por tanto, como menciona Nateras (2004: 102), “hay diferentes

maneras de ser joven”. Nosotros los concebimos como un ente activo y en constante cambio, de tal modo que retomaremos la construcción sociológica del concepto de juventud como referente a lo largo de este estudio.

A pesar de lo anterior, es preciso evidenciar que la escuela como institución, considera plausible asociar al estudiante como adolescente, de ahí que consideramos importante retomar, desde la visión desarrollista, el proceso de maduración psicosocial y las implicaciones que trae consigo en la vida juvenil estudiantil. Ejemplo de ello son los constantes cambios del *mood* de los estudiantes.

En este sentido cabría considerar cómo en muchas de las ocasiones, se manifiestan en el espacio escolar, expresiones, sentimientos, emociones y conductas, afines a periodos específicos de su edad, que emergen de ambientes ajenos a éste, y que comprometen su proceso educativo, de tal modo que los jóvenes se encuentran inmersos en un conflicto interno que los distrae de su oficio como estudiantes, aquello los obliga a buscar y utilizar una serie de mecanismos que le permitan mediar el conjunto de experiencias con el propósito de balancear su trayecto escolar.<sup>1</sup>

Nuestro objetivo será interpretar el significado de esa experiencia en los jóvenes de bachillerato rural, lo cual comprende no sólo las dinámicas relacionadas al contexto educativo, sino también los procesos de socialización, socialidad (Maffesoli, 1990) y subjetivación (Weiss, 2012b) inherentes a su oficio como estudiante. En este sentido, “entender la condición de joven conlleva no sólo poder y saber caracterizarlos, sino asumirlos como sujetos históricos y actores sociales enfrentados a incertidumbres que determinan y configuran no sólo las cuestiones que los influyen sino las singularidades que los caracterizan” (Fandiño, 2011), es decir, conocerlos desde su historia, su cultura y su personalidad además de asumirlos en su medio social y económico, de tal manera que construyamos

---

<sup>1</sup> En ocasiones esto no se logra llevar a cabo, lo que desde mi experiencia podría ser un factor a tomar en cuenta para la explicación de la deserción, el abandono escolar o el bajo aprovechamiento académico.

una percepción lo más completa posible sobre los jóvenes estudiantes de nivel medio superior.

### **1.1.2 Jóvenes estudiantes, nuestro objeto de estudio**

Si bien, nuestra inclinación hacia la noción de juventud es acorde con los propósitos de nuestra investigación, el concepto por sí solo deja un hueco que es necesario considerar al comprender a los jóvenes al mismo tiempo que viven y experimentan su calidad de estudiante.

En los estudios sobre los jóvenes y su interacción en el ambiente educativo, el papel estudiantil se ha analizado desde las distintas actividades que realizan dentro de este ámbito, sin embargo, la investigación encaminada a buscar una convergencia entre estas dos vertientes, en pocas ocasiones establece relaciones académicas (De Garay y Casillas, 2002). A pesar de ello, los avances al reconocimiento del papel de los jóvenes en los espacios escolares en México, han dado pie a conocer nuevos panoramas que interesan más a los *juvenólogos*,<sup>2</sup> de tal forma que las nuevas investigaciones dan cuenta de los distintos cambios en las dinámicas escolares, lo que promueve una nueva tipología entre los jóvenes que asisten a la escuela, caracterizados por sus distintas necesidades, responsabilidades y condiciones efímeras en la institución (Guzmán, 2011).

Estos cambios traen consigo la constitución de nuevas experiencias y significaciones en los jóvenes y su interacción con la institución educativa; en consecuencia, los espacios escolares ahora “son vistos como espacios juveniles en los cuales, ser joven y estudiante, no son condiciones separadas” (Guzmán, 2011: 8). Es así que la denominación que se le da a la persona que asiste a un aula con la intención de formarse, se torna compleja, a pesar de ello, ésta puede responder a dos calificativos empleados con mayor utilidad en el quehacer

---

<sup>2</sup> La terminología es extraída del texto de Adrián de Garay y Miguel Casillas (2002), *Los estudiantes como jóvenes. Una reflexión sociológica*. Los autores hacen alusión de este término al campo de investigación que conforman aquellos investigadores dedicados a los temas de juventud en México, desde distintos enfoques, preocupaciones y temáticas que para ellos han sido relevantes. Un precedente del inicio de esta línea de investigación se encuentra en el libro, *Jóvenes: una evaluación del conocimiento*, publicado en 1996 por el Centro de Investigación y Estudios Sobre Juventud como el estado del conocimiento sobre jóvenes de aquella época.

escolar.

Por un lado, encontramos el apelativo de alumno y por el otro la denominación de estudiante, es aquí donde surge la pregunta más prudente ¿Cuál es la diferencia entre estas dos conceptualizaciones? La respuesta podría incluir una serie de discusiones teóricas no concernientes a nuestro tema, es así que, en lo que compete a nuestra perspectiva, estamos de acuerdo con De Garay (2012) cuando afirma que un joven, al recibir un número de matrícula en una institución educativa, se le considera de antemano como un alumno, y no es sino, hasta que éste incorpora una serie de prácticas culturales, académicas, sociales e intelectuales, a su vida cotidiana, cuando se le puede considerar como estudiante.

Entonces los *alumnos*, serán aquellos que cumplan con todos y cada uno de los procesos burocráticos que un colegio determine con el propósito de que se “encuentren formalmente inscritos en una institución educativa” (Guzmán y Saucedo, 2005: 641), de tal manera que la calidad de alumno tendrá una connotación más estática y de mayor control, de ahí que se puede pensar que el calificativo se limita a descripciones de orden administrativo, por lo que podríamos asociar el concepto a niveles de educación primaria y secundaria con mayor acierto.

El término también se ajusta a aquellos individuos que estudian en un nivel superior, no obstante, al caracterizar al joven estudiante, éste contará con mayores atributos, como una mayor autonomía y libertad para tomar sus decisiones sobre sus acciones en el espacio escolar (Ávalos, 2007), cualidades que los estudiantes de primaria y secundaria difícilmente se les podría asignar; siguiendo esta lógica, también sería posible extrapolar la condición de estudiante a los jóvenes que cursan el nivel medio superior.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Consideramos resaltar que el Bachillerato General Estatal de Puebla, subsistema en el que llevamos a cabo la investigación, mantiene una dinámica escolar muy parecida a la de la secundaria: mayor control y menor libertad y autonomía hacia los estudiantes, a pesar de ello, hemos notado un fenómeno de desprendimiento por parte de éstos a lo largo de su trayecto

En suma, es en el paso en el que un joven se incorpora en la vida académica cuando se adentra en el proceso paulatino de integración a nuevas identidades sociales, transitorias y perecederas, con límites de adscripción menos rígidos que los existentes en las identidades estructuradas. En este proceso se puede concebir el abandono (total o parcial) de los jóvenes de su territorio o comunidad básica de referencia, lo que les permitirá adentrarse en un ambiente distinto e incorporarse, a través de ritos de transición, a un nuevo espacio de relaciones sociales (De Garay, 2012).

Este fenómeno, que se manifiesta con distintos matices en cada joven, no se da de manera aislada y tiene relación, ya sea directa o indirectamente, con los involucrados en su formación. Es así, que la familia, los pares, los docentes y el personal académico, se verán involucrados en este proceso transitorio, siendo de un cambio constante en el que los jóvenes están viviendo construcciones y reconstrucciones de su experiencia, se origine ésta en un ambiente educativo o no.

Para conocer quiénes son los jóvenes estudiantes será necesario aprender y entender sus vivencias en las escuelas, es decir, comprender “las maneras en que éstas [las vivencias] adquieren sentido y se convierten en un espacio de realización de la vida cotidiana” (Guzmán y Saucedo, 2007: 9), esto significa abrir el conocimiento de la escuela desde la percepción de los estudiantes como personas, como jóvenes con voz y con una visión de lo que es y no es la escuela. De manera que, al conocerlos a lo largo de su trayectoria escolar como individuos y estudiantes, se les podrá escuchar de otra manera y comprender sus experiencias, significaciones y aspiraciones, objetivo propuesto en nuestra investigación. Por tal motivo, comprender al joven inserto en la escuela implicará visualizarlo de manera transversal y de una forma holística.

En conclusión, entendemos que un joven estudiante, será aquel que,

---

escolar, lo que empata con nuestra propuesta y nos permite caracterizarlos como jóvenes estudiantes.

habiéndose incorporado a un espacio escolar, se asuma como parte de este nuevo grupo social al que pertenecerá por un tiempo definido. Un proceso en el cual identifique las dinámicas establecidas en su nuevo medio, las introyecte y las cuestione con el propósito de crear nuevas construcciones que le permitan desprenderse y emanciparse, al mismo tiempo que ocupan una posición y una función específica en la institución educativa de la cual es parte.

En definitiva, las investigaciones sobre los jóvenes en el contexto académico, han proporcionado una condición inherente de la juventud y el proceso de la vida estudiantil como un constructo relacional, es así que, en lo concerniente a nuestro objeto de estudio y los propósitos que perseguimos, consideramos a los jóvenes estudiantes como un concepto con una condición unificada, sin hacer diferenciación alguna.

## **1.2 La investigación sobre jóvenes estudiantes en México**

Actualmente, las preguntas dirigidas al conocimiento sobre los jóvenes estudiantes en México se encuentran alineadas a marcos de referencia que permiten ahondar, desde la construcción de su identidad y su rol en la sociedad, hasta las perspectivas socioculturales, la violencia juvenil, las conductas sexuales y su participación política (Ávalos, 2007), incluso dentro de un contexto educativo. Sin embargo, como lo hemos mencionado, en sus inicios, este campo de estudio estuvo limitado a revelar las carencias generacionales de los jóvenes, enfocadas principalmente en describir la naturaleza de sus conflictos en la etapa adolescente.

De igual manera, las investigaciones educativas dirigían su atención hacia otros fenómenos escolares, dejando el protagonismo de los estudiantes en segundo plano. Aquello se ve reflejado en el primer estado de conocimiento coordinado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en la década de 1982 a 1992, en el cual se nota una ausencia de alumnos y estudiantes como objeto de estudio, asimismo, éstas se destacaron por utilizar una metodología cuantitativa de corte descriptivo, con utilidad de corto plazo y centrada en la planeación institucional de los planteles o en el subsistema

educativo (Guzmán y Saucedo, 2005).

No obstante, Guzmán y Saucedo (2005) concuerdan en que este campo de conocimiento ha dado un giro significativo en las últimas dos décadas; a partir de ello, se percibe un crecimiento cualitativo de trabajos realizados, además de que el interés por el papel que los alumnos y estudiantes juegan en las escuelas ha tomado preeminencia por parte de los investigadores educativos.

En el segundo estado de conocimiento (1992-2002) realizado por Guzmán y Saucedo (2005), se percibe un cambio considerable en cuanto al protagonismo de los estudiantes; en este punto de la historia de la investigación educativa los estudiantes conforman un campo de conocimiento propio.

En esta década, en correspondencia con los estudios sobre estudiantes (Ibarra, Escalante y Fonseca, 2013), se reconocen dos tendencias importantes: la primera fue denominada *perfiles estudiantiles*, en la que predominan las investigaciones cuantitativas de corte descriptivo, las cuales se caracterizaron por perfilar los rasgos principales de los grupos escolares.

La segunda tendencia se identificó por la realización de investigaciones multidisciplinarias. Estos trabajos se caracterizaron por la utilización de metodología cualitativa en la cuales hay una prevalencia en estudios con enfoques analíticos sobre temas como: características socioeconómicas, familiares y académicas de los estudiantes.

Otras investigaciones de corte cualitativo, utilizaron herramientas de recolección de datos como la autobiografía, la etnografía y la entrevista en profundidad, las cuales se orientaron a analizar y reconocer las percepciones de los estudiantes acerca de su experiencia escolar, la importancia que le dan a su rol como estudiantes, el significado y valor que ellos le dan a la escuela, el proceso de interacción con sus compañeros, las relaciones de noviazgo, los métodos y estrategias de supervivencia escolar y la violencia en los centros escolares.

Hasta este punto, la mayor parte de los estudios estuvieron focalizados en los niveles básicos y superiores, sin embargo, durante esa década, las investigaciones cuyo objeto de estudio fue el bachillerato, se enfocaron en la estructura socioeconómica y cultural de los estudiantes, la descripción de sus estilos de vida y, por último, las características de los diversos subsistemas educativos donde ellos cursaban la educación media superior (Ibarra, Escalante y Fonseca, 2013).

### **1.2.1 La investigación sobre el sentido del bachillerato**

Considero necesario iniciar este subtema resaltando la línea de investigación *Jóvenes y Bachillerato*, iniciada a mediados de los noventa y dirigida por el Dr. Eduardo Weiss del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Ésta cuenta con tesis sustentadas, tanto de maestría como de doctorado, cuyo trabajo de campo se desarrolló en contextos educativos particulares de la Ciudad de México y el Estado de México. Las primeras investigaciones dieron cuenta del significado que los estudiantes de bachillerato le atribuyen a la escuela (Guerrero, 1998) y cómo las diferentes modalidades que cursaron, repercutían en las condiciones de desigualdad de estudiantes con origen social similar (Guerra, 1998).

A partir de ello, surgen nuevas perspectivas para profundizar el conocimiento sobre los estudiantes de educación media superior, de manera que los estudios se centraron en conocer cómo es que construyen su identidad, la importancia de las relaciones entre pares, su formación ciudadana y participación política, además de la transición entre la escuela y el mundo laboral. Uno de los trabajos que considero de mayor interés, es el realizado por María Elsa Guerrero (2000), en dos bachilleratos de modalidad distinta: uno propedéutico (Colegio de Ciencias y Humanidades - CCH) y uno tecnológico (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios - CBTIS); los objetivos del estudio se centraron en conocer el significado que los estudiantes le atribuían a la escuela. Los resultados mostraron cómo el bachillerato es visto por los jóvenes, como un *espacio de vida juvenil*, en el cual se construye una forma de ser joven que se



diferencia de los que no asisten al bachiller, de tal forma que les permite (a los que sí asisten) ampliar su horizonte cultural (social, educativo y personal).

Guerrero (2000) clasificó siete dimensiones de la escuela como espacio de vida juvenil: *un lugar de identificación y diferenciación entre grupos de referencia; un espacio de comunicación entre pares; la escuela como espacio de tratamientos de los problemas juveniles; espacio de solidaridades; un lugar académico compensatorio; un semillero de compromisos ético; y un ámbito de desarrollo personal*. A nuestro parecer, es interesante observar cómo para los estudiantes de estos bachilleratos, la escuela, como espacio de desarrollo académico, pasa a segundo plano, siendo más prioritario para ellos, la comunicación entre amigos y la identificación con grupos de referencia; sin embargo, infiero que el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, influye mucho a que los estudiantes adquieran una forma distinta de relacionarse con el entorno educativo, dadas las libertades que ofrecen tanto los bachilleratos universitarios como los tecnológicos en comparación con otras modalidades educativas de nivel medio superior.

Otro estudio, realizado por Hernández (2006), muestra el proceso de construcción de la identidad estudiantil y cómo a partir de ella, se crea un significado de ser estudiante. El trabajo reveló que los jóvenes del CCH Sur significan el quehacer estudiantil como un proceso de maduración en el cual desarrollan capacidades de crecimiento académico y personal al mismo tiempo que adquieren responsabilidades y libertades que les permiten consolidar una autonomía encaminada a las actividades que realizarán en su futuro cercano.

Dentro de esta línea de trabajo, María Elsa Guerrero (2006), reveló cómo los estudiantes, en un punto de su vida, pueden resignificar el bachillerato. En su investigación, utiliza el enfoque de *curso de la vida*<sup>4</sup> para interpretar el proceso de significación escolar de los jóvenes. Se interesó en aquellos que al inicio de sus

---

<sup>4</sup> Este paradigma emergente permite comprender la forma en que se estructura la vida, así como la manera en el que se da un sentido, tanto personal como colectivo, al tiempo biográfico de la vida de una persona (Gleizer, 1997; Elder, 1994 y Blanco y Pacheco, 2003, citados en Guerrero, 2006:486).

estudios se mostraron motivados, pero que, durante su trayectoria escolar, se encontraron con alguna *situación detonante*<sup>5</sup> que desató una serie de acontecimientos que los llevaron a tomar decisiones que poco o nada tuvieron que ver con la vida académica. Lo peculiar de este estudio es el proceso de *turning point*,<sup>6</sup> del cual son parte los estudiantes y que les permite retomar sus estudios, darle otro significado a la escuela y redireccionar su curso de vida.

Los resultados de la investigación dieron cuenta de cómo los estudiantes significaron al bachillerato de manera distinta al inicio de sus estudios y al final de estos. Así, el bachillerato pasó de ser un lugar de socialización y autonomía, donde la percepción hacia futuro parecía no tener relevancia, a convertirse en un lugar que permitía el ejercicio de la libertad, pero ahora, con un sentido de responsabilidad y de motivación para continuar los estudios universitarios (Guerrero, 2006).

Un rasgo en común de estas investigaciones es el abordaje metodológico de corte cualitativo, asimismo los enfoques teóricos-metodológicos utilizados combinan estrategias características del campo de la investigación social, como es el caso de la investigación realizada por Ávalos (2007), la cual resalta por utilizar la etnografía para conocer cómo se conjugan lo juvenil con lo escolar en las interacciones que los estudiantes de bachillerato tienen entre sí.

Ávalos consideró la perspectiva etnográfica como la más adecuada para conocer la dinámica social de los jóvenes. Se apoyó de la observación participante y se insertó como un estudiante más. Su estudio demuestra cómo las conversaciones entre los jóvenes tienen gran importancia en la construcción de su

---

<sup>5</sup> Situación detonante se entiende como un acontecimiento que refuerza a que los estudiantes dejen de un lado sus actividades académicas por actividades lúdicas. Dentro de la investigación, algunas de estas situaciones detonantes fueron, una clase aburrida, un profesor exigente o invitaciones de los pares para no entrar a clase.

<sup>6</sup> El concepto de *Turning Point* es una de las tres nociones que forman parte de la perspectiva de curso de la vida. Se refiere a ciertos acontecimientos en la vida particularmente significativos de cambio, de tal forma que provocan en el individuo la noción de realizar fuertes modificaciones a su vida, al mismo tiempo que se interpreta como un cambio en la dirección del curso de la vida (Elder *et al.*, 2003 cit. en Guerrero, 2006:486).

identidad, asimismo, considera que, al compartir [los estudiantes] lo que a ellos les interesa, aparece la *reflexividad del yo*,<sup>7</sup> lo que, al mismo tiempo, permite el proceso de afiliación y desafiliación a determinados estilos juveniles.

Los anteriores estudios dan muestra del cambio en las investigaciones educativas, dirigiendo así la atención en los estudiantes, específicamente en los jóvenes de educación media superior. De esta manera, encontramos en el último estado del conocimiento ligado a la investigación centrada en los estudiantes de bachillerato y coordinado por Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (2007), nuevas investigaciones enfocadas al conocimiento sobre las trayectorias escolares de los jóvenes y cómo a través de darle voz a los estudiantes es posible observar la conformación de *microculturas juveniles*<sup>8</sup> (Velázquez, 2007).

Asimismo, algunos estudios dirigen su mirada hacia la experiencia escolar que viven y cómo ésta se deriva y articula de las vivencias, no sólo como estudiantes sino como jóvenes, al mismo tiempo que tienen lugar los procesos curriculares, cocurriculares y extracurriculares (Guerrero, 2012), de tal manera que, en ocasiones, muchos de los jóvenes que estudian el bachillerato lo hacen significándolo como un sacrificio que a largo plazo les brindará alternativas para mejorar su condición de vida, pero que para poder lograr aquello, tendrán que sortear una serie de restricciones a su paso, que van desde ligadas a las carencias de origen social, hasta la escasez de oportunidades educativas, lo que, en muchas de las ocasiones, se verá reflejado en un paso efímero entre niveles e instituciones de educación media superior (Guerra, 2012).

Siguiendo esta línea, Palacios (2007) reporta cómo los estudiantes construyen su identidad escolar al paso en el que cursan sus estudios en una

---

<sup>7</sup> El autor se basa en el concepto acuñado por Anthony Giddens, para comprender cómo los jóvenes tienden a tener intervalos regulares en su vida que les permiten interrogarse a ellos mismos sobre lo que les acontece en su actualidad, a través de ello, surgen reflexiones que les ayudan a construir su identidad.

<sup>8</sup> La noción de microcultura juvenil se refiere al conjunto de significados, prácticas, discursos, creencias, valores, actitudes y estilos que, genérica y vagamente planteados, ayudan a delimitar ámbitos, universos, dimensiones, presencias, agregaciones, y agrupaciones específicas de la vida social.

institución no deseada. En el estudio, el autor se enfoca en aquellos estudiantes que fueron asignados a un bachillerato tecnológico como una alternativa al no quedarse en la institución de su elección, a partir de esto, centra su interés en conocer cómo los jóvenes se ubican dentro del plantel como estudiantes y resignifican su perspectiva hacia una escuela que, en un inicio, no desearon. A través del proceso de resignificación crean una nueva identidad que les permite sortear su paso por la educación media superior.

Investigaciones más recientes como la de Ibarra, Escalante y Fonseca (2013), muestran cómo el significado de estudiar el bachiller depende del status del estudiante. En su investigación, los autores comparan el significado de estudiar el bachiller y las expectativas de egreso de los estudiantes con altos promedio de aquellos con riesgo de abandonar la escuela; los resultados muestran similitudes en ambos casos: todos los estudiantes consideraron a la educación como un bien social que les permitiría alcanzar movilidad económica y social, no obstante, las diferencias en cuanto a las aspiraciones de egreso son completamente distintas.

En el caso de los estudiantes con altos promedios académicos su perspectiva se dirige a la continuación de sus estudios superiores y finaliza en la obtención de un empleo en alguna empresa privada, en el gobierno o como profesional independiente; por otro lado, los estudiantes con riesgo de abandono escolar, el panorama es distinto, ya que menos de la mitad de los entrevistados aspiraba a seguir estudiando, mientras que su mayor ambición fue la obtención de algún empleo con sus estudios de nivel medio superior.

Hasta este punto, el abordaje metodológico utilizado por las investigaciones presentadas, ha sido de naturaleza cualitativa, sin embargo, veo necesario dar cuenta del estudio propuesto por el Seminario de Investigación en Juventud (SIJ) de la UNAM. Esta investigación realizada por Pogliaghi, Mata y Pérez (2015), da a conocer la opinión y perspectiva que los jóvenes de los bachilleratos de la UNAM tienen sobre su escuela. El trabajo de campo mantiene un acercamiento tanto

cuantitativo, con el uso de encuestas como primera fuente de recolección de datos, como cualitativo, al realizar observaciones y entrevistas a los estudiantes y profesores de los 9 planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y los 5 planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). A pesar de ello, la naturaleza epistemológica de la investigación es de corte cuantitativo, al mostrar tendencias, uso de variables y análisis estadísticos para obtener los resultados de la investigación.

Las conclusiones de esta investigación son muy similares a los trabajos expuestos por Guerra y Guerrero (2004), Ávalos (2007), Hernández (2006) y Velázquez (2007). Los estudiantes encuentran al bachillerato de la UNAM como un espacio en el cual pueden formarse no sólo de manera académica sino de manera personal, cultural y social; asimismo, la mayoría de los estudiantes tienen una percepción a futuro definida: continuar los estudios universitarios. Si bien, los resultados no muestran un nivel de conocimiento profundo sobre lo que los estudiantes significan de la escuela, consideramos que el aporte de esta investigación radica en la generalización de éstos, ya que provienen de una muestra que representa la opinión y el sentido de la mayoría de los estudiantes del bachillerato universitario.

Lo anterior demuestra cómo el campo de investigación de los jóvenes estudiantes como objeto de estudio, se ha transformando de manera gradual en México. De igual forma, en América Latina podemos encontrar estudios encauzados en conocer la mirada de los jóvenes como estudiantes. Autores como Emilio Tenti Fanfani (2000) han evidenciado cómo a partir de la obligatoriedad de la educación media en Argentina, acontece un fenómeno de masificación en el ambiente escolar, lo que promueve un proceso de cambio en la morfología de los jóvenes, en la cultura escolar y en la construcción de subjetividades. En este mismo contexto, Octavio Falconi (2004), realiza un análisis sobre cómo la perspectiva institucional de la educación media entra en disonancia con las significaciones, prácticas, expresiones, valores y saberes de los jóvenes, a partir de ello, se crea una resistencia por parte de éstos con el objetivo de construir una

nueva identidad que represente una visión heterogénea de lo que significa ser estudiante, distinta a la impuesta por la escuela.

### **1.2.2 El significado de ser estudiante rural ¿Qué hay sobre ello?**

El interés por conocer las perspectivas de los jóvenes cada vez interesa a más investigadores; del mismo modo, el abordaje al campo de estudio, en la mayoría de los casos de corte cualitativo, ha abierto la puerta a un corpus de conocimiento nuevo sobre cómo la juventud se articula con la experiencia escolar, los intereses y las motivaciones de los bachilleres, así como el conocimiento de sus metas y perspectivas a futuro.

No obstante, es necesario puntualizar que la mayor parte de las investigaciones están focalizadas en contextos escolares específicos y con características similares, de tal modo que los estudios enfocados en conocer la subjetividad escolar de los jóvenes en otros contextos escolares, sociales y culturales, son aún escasas. Esto marca un panorama difuso en los objetivos de nuestra investigación, ya que los parámetros de los marcos referenciales de cada estado del conocimiento encontrado, distan de la realidad de que se vive en algunas escuelas de educación media superior, en particular, de los bachilleratos rurales.<sup>9</sup> Es así que, en un inicio, será necesario dar a conocer los estudios que hemos encontrado sobre jóvenes de bachilleratos rurales y el significado que tienen sobre la escuela.

Es posible referir una primera aproximación sobre el tema a una serie de observaciones y entrevistas que Eduardo Weiss (2007) realizó a partir del

---

<sup>9</sup> El sistema educativo del Bachillerato General Estatal es muy similar al de la secundaria, muestra de ello, es la poca autonomía que los estudiantes tienen en comparación con la libertad ofrecida por los bachilleratos urbanos. En el bachillerato rural, los estudiantes tienen un asesor grupal que planea juntas de padres de familia y firma de boletas, de igual manera, éste tiene la función de informar a los padres o tutores sobre las actividades que realiza cada uno de sus estudiantes. Otras características que diferencian al bachillerato rural del urbano son que los estudiantes llevan uniforme escolar, que cada lunes por la mañana llevan a cabo ceremonias cívicas, además de que se realizan festivales que incluyen la presencia de los familiares de los alumnos. Todo esto, contrasta totalmente con las descripciones de las experiencias escolares que los estudiantes de un CCH o escuela tecnológica, viven durante su trayectoria escolar, lo que, como hipótesis podría considerarse como una configuración diferente del significado que estos estudiantes le brindan a la escuela.

diagnóstico sobre las prácticas y procesos curriculares de algunos Bachilleratos Integrales Comunitarios del Estado de Oaxaca. En particular, Weiss reflexionó sobre cómo los estudiantes, al no tener las mismas libertades que los jóvenes de bachilleratos urbanos, están creando espacios juveniles que antes no se encontraban en la comunidad escolar; asimismo, infiere que el significado que éstos le atribuyen a la escuela, está relacionado con expresiones de progreso y movilidad social, en tanto que las mujeres perciben la asistencia al bachiller como una forma alternativa al rol tradicional de ama de casa (Weiss, 2009).

Tapia (2015), reflexiona sobre las tensiones de la juventud rural como consecuencia de los estilos de vida tradicionales y la creciente urbanización de sus espacios, que conlleva a los estudiantes a generar un sentido de escolaridad como una forma de responder a las carencias de su origen social.

La investigación la llevó a cabo con estudiantes de educación media superior de comunidades rurales de la zona metropolitana de Silao, León, Guanajuato. Las características de este estudio son de corte cualitativo, con un enfoque fundamentado en la sociología comprensiva, desde una visión constructivista y hermenéutica.

Las conclusiones a las que llega son muy similares a las expuestas por Weiss, ya que los estudiantes significan a la escuela como una forma de superación personal y una etapa necesaria para acceder a una mejor calidad de vida personal y profesional. De igual forma, las mujeres consideran que asistir bachillerato tiene un valor de igualdad y equidad que rompe con los estereotipos de subordinación impuestos por su origen social (Tapia, 2011).

El autor resalta las expresiones manifestadas por los estudiantes entrevistados y deja entrever la necesidad de los jóvenes por superarse a sí mismos, a pesar de las condiciones adversas, con el propósito de alcanzar sus metas, lo que podría traducirse como una cualidad de resiliencia, característica que resalta en comparación con las expresiones manifestadas por los estudios con jóvenes en condiciones urbanizadas.

En el mismo orden de ideas, De la Cruz (2015: 2), defiende la tesis de que “los estudiantes en entornos con alta marginación valoran la escuela y una mayor escolaridad, porque las asocian con la posibilidad de continuar sus estudios o acceder a empleos menos demandantes que el campo”. Su investigación la llevó a cabo en tres bachilleratos en comunidades rurales del Estado de Oaxaca; el objetivo de su estudio radicó en conocer cuáles son los beneficios esperados de la educación media superior.

En los resultados, la autora engloba dos categorías de beneficios esperados; el primero de ellos tiene que ver con el acceso a la educación superior. Los estudiantes de aquellas comunidades, asisten a la escuela para obtener una formación que les permita acceder a una educación superior, de igual manera que en las investigaciones descritas previamente, los estudiantes tienen la percepción de mejorar su calidad de vida por medio de ésta. La segunda categoría es el acceso a un empleo; este rubro está alineado con lo anterior, si bien, los estudiantes desean mejorar su calidad de vida, esto lo podrán llevar a cabo a través de conseguir un mejor empleo que el que encontrarían en su medio social o sin haber estudiado.

Una cosa que destaca de la investigación que realizó De la Cruz, es la evidencia de los distintos factores que intervienen para que los estudiantes no puedan acceder a los beneficios que ellos esperan. De este modo, describe que las razones para no acceder a la educación superior tienen que ver con el origen social de los estudiantes (en este caso se refiere al nivel socioeconómico familiar del que provienen), así como las trabas institucionales que existen para los jóvenes de estas localidades, entre ellas, el difícil proceso de selección de la Universidad de preferencia así como el número limitado de lugares que se ofertan, de tal modo que independientemente de las aspiraciones de los jóvenes, muchos de ellos no acceden a estos beneficios esperados.

Por último, me gustaría añadir a esta lista, la investigación realizada por Alejandro Reyes (2011) que, si bien no está enmarcada en la educación media



superior, su interés en conocer cómo se construyen las experiencias estudiantiles de los jóvenes de telesecundaria rural es afín a los objetivos planteados en nuestra investigación.

El estudio se llevó a cabo en tres telesecundarias ubicadas en tres tipos de comunidades del Estado de México: una comunidad rural tradicional, una urbana-rural y una mixta.<sup>10</sup> A pesar de que los jóvenes se encuentran en una edad cronológica distinta y en una modalidad muy peculiar como la de telesecundaria, los resultados muestran similitudes con las investigaciones llevadas a cabo en educación media superior rural. De tal modo que para Reyes (2011: 2): “La experiencia estudiantil se construye en un elemento de su condición juvenil, al tiempo que ésta también se ve reconfigurada por ella...” es así que “...las escuelas secundarias se constituyen en espacios de vida adolescente” (Reyes, 2009).

Las conclusiones demuestran cómo, muchos de los estudiantes, significan a la escuela con una valoración de ser joven junto a otros jóvenes; del mismo modo le atribuyen un sentido de utilidad, en la mayoría de los casos, útil para encontrar un empleo diferente al realizado en espacios agrícolas y domésticos (Reyes, 2011). De igual forma, para algunos estudiantes que han desertado de otras modalidades, la telesecundaria rural se concibe como una alternativa más sencilla para concluir los estudios medios, así como una oportunidad de poder continuar sus estudios de educación media superior y superior.

Lo anteriormente presentado es muestra de que la juventud rural se construye con matices distintos que la juventud urbanizada, sin embargo, aunque

---

<sup>10</sup> El autor considera a una comunidad rural-tradicional aquella alejada de centros urbanos, más no así de vías de comunicación transitables todo el año y con actividades agropecuarias como sus principales actividades económicas. Una comunidad urbano-rural es aquella en la cual sus habitantes tienen principalmente en sus actividades industriales, comerciales y de servicios, sus ámbitos laborales. La comunidad mixta combina algunos rasgos de las dos anteriores. Es una comunidad con tamaño similar a la primera y alejada de grandes ciudades que, sin embargo, se encuentra no muy distante de centros urbanos menores, donde la actividad agrícola aglutina a una parte importante de la población, pero ésta convive con actividades de los otros sectores económicos.

en la actualidad existen proyectos de investigación enfocadas en la educación rural, por ejemplo, el de la Red de Investigación de Educación Rural (RIER) de la Universidad Iberoamericana, el protagonismo de los estudiantes, en esta línea de investigación, aún es limitada ya que, como menciona Bustos (2011:3):

“...esta vertiente del análisis está viéndose complementada lentamente por estudios centrados en el alumnado, descompensado históricamente en la producción literaria respecto al profesorado, los que indagan en las relaciones escuela-entorno, en las metodologías de trabajo del colectivo docente o en la enseñanza de las especialidades curriculares”.

De igual manera, son los niveles básicos y medio a los que están destinadas las actuales investigaciones sobre educación rural. Conciérne a la investigación educativa no sólo seguir comprendiendo la experiencia de los jóvenes de educación media superior sino que surge la necesidad de fijar la mirada en aquellos jóvenes provenientes de contextos distintos en los cuales las dinámicas sociales, familiares, culturales y educativas pueden ser completamente distintas de lo que conocemos, de tal forma que podríamos identificar, comprender y entender la manera en la que se construyen los fenómenos de socialidad (Mafessoli, 1990), socialización, subjetivación (Weiss, 2012b), la construcción de identidad y la perspectiva a futuro de los jóvenes rurales.

### **1.3 La construcción del significado y la vida en el bachiller**

Con el propósito de comprender la relación que hay entre los factores que se asocian al significado que los estudiantes de bachilleratos rurales le atribuyen a la escuela, será necesario desglosar, de manera general, el pensamiento de algunos autores que nos permitirán cumplir nuestros objetivos.

Concordamos con Guerra y Guerrero (2004), en que el espacio escolar se concibe como un espacio de vida juvenil, en este sentido se vive una doble condición, los jóvenes —en nuestro caso, jóvenes rurales— son al mismo tiempo estudiantes, esto promueve una complejidad en nuestro campo de estudio, ya que implica visualizar un fenómeno no de manera aislada, sino en su totalidad,

tomando en consideración el contexto socio histórico en el que se desenvuelven. De tal forma que la condición de estudiante nos remitirá a caracterizar al individuo a partir de las dinámicas escolares, es así que los procesos de aprendizaje, la relación académica con los profesores, los pares y la comunidad educativa, tanto como el lugar que se ocupa en el espacio escolar, serán imprescindibles al momento de comprender esta posición; al mismo tiempo, la condición de joven, incluirá procesos asociados a la creación de lazos fraternales, identidades y estructuras actitudinales referidas al constructo social de la juventud.

En otras palabras, precisamos de estar conscientes de los procesos de socialización que incluye la integración de los valores y normas adultas por los actores juveniles y estudiantiles a su acervo personal; asimismo, entendemos que esta interacción entre individuos no se limita a una experiencia receptiva y vacía, por lo que encontramos en el concepto de socialidad de Maffesoli (1990) una aproximación que nos permitirá conocer las interacciones de los estudiantes con la noción lúdica de la interacción humana emotiva, de tal forma que coexistan lazos acompañados de sentimientos y emociones que permitan en los jóvenes una satisfacción por el simple hecho de estar asociado con el otro (Simmel, 2002).

Igualmente consideramos que nuestros estudiantes no están limitados a actividades hedónicas ni socialmente predispuestas, es decir, creemos que los jóvenes estudiantes de bachillerato rural, tienen perspectiva e intereses propios, libre albedrío y capacidades de emancipación; es en esta línea de pensamiento que consideramos adecuado alienar nuestra visión al concepto de subjetivación (Weiss, 2012b); por lo tanto, no sólo hay una transmisión generacional de normas y valores y un goce hedónico por la compañía de los pares, sino que existe una modificación de los procesos sociales en los que se introyectan, crean y apropian nuevas normas, valores, gustos e intereses, al mismo tiempo que se desarrolla la capacidad de reflexión sobre las demandas que el contexto realiza y la posición que el estudiante tiene sobre estas (Hernández, 2007).

Estas perspectivas conceptuales nos permiten visualizar al estudiante como actor y constructor de su entorno, sin embargo, nuestro principal objetivo está encaminado en conocer cómo es que el joven estudiante construye este entorno y qué significados atribuye a este constante devenir, de tal forma que reportemos lo que para un estudiante de bachillerato significó estudiar uno, dos o tres años en una institución educativa, además de conocer lo que influyó para que atribuyera ese significado.

### **1.3.1 La intersubjetividad y la construcción de la realidad**

Es desde la sociología comprensiva de Alfred Schütz (1932) y las propuestas sobre las estructuras de la vida de Berger y Luckmann (1968), que encontramos un acercamiento afín a la comprensión y el entendimiento de los significados que las personas atribuyen a sus acciones. El reconocimiento de la complejidad del mundo individual —y social—, sus acciones y sus significaciones, nos brindan herramientas para incidir en la interpretación de la experiencia de los jóvenes de bachilleratos rurales. Por tal motivo, nos permitimos esbozar las ideas centrales de esta perspectiva teórica con el propósito de precisar lo que nos permitirá realizar una interpretación de lo que los jóvenes de bachilleratos rurales significan de la escuela.

Schütz (1962) plantea una propuesta original estructurada en que la realidad se encuentra en el mundo donde los fenómenos están dados, es decir, no hay discusión alguna sobre si estos son ideales, imaginarios o reales; esta realidad se establece, en un primer plano social, como consecuencia de un proceso dialéctico entre relaciones sociales, hábitos tipificados y estructuras sociales; por el plano individual, tienen un papel importante la introyección de roles, la formación de identidad y las interpretaciones simbólicas (Yáñez, 2010). De esta manera se entiende que esta realidad es “una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos “hacerlos desaparecer”) (Berger y Luckmann (1968:13).

Así, este mundo está definido como el mundo de la vida cotidiana en el cual los sujetos viven en una actitud natural desde el sentido común en la cual la estructura y la lógica sólo puede ser comprendida y explicada por medio del conocimiento; este conocimiento es lo que nos brinda la certeza de que las cosas y los fenómenos son reales y poseen características definidas y específicas (Berger y Luckmann, 1968: 13).

Por consiguiente, los sujetos estamos determinados por nuestra biografía y por nuestra experiencia inmediata (la perspectiva con la que el sujeto aprehende la realidad), de tal modo que, menciona Schütz (1932: 107), “desde la biografía del individuo y de su posición particular en el espacio y en el tiempo se configura un repositorio de conocimiento disponible que consiste en el almacenamiento pasivo de experiencias”.

A partir de esta premisa, comprendemos la importancia de conocer la vida de los estudiantes dentro y fuera de la escuela, asimismo será necesario acceder a ese conocimiento no sólo del presente inmediato, sino su paso por la escuela secundaria al mismo tiempo que su historia de vida, ya que “la realidad de la vida cotidiana no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes aquí y ahora” (Berger y Luckman, 1968: 39).

Entonces, la comprensión del sujeto se percibe como un ser incompleto que se presenta ante los demás sólo como una parte de su totalidad (Schütz, 1932). La razón de esta lógica es que, el sujeto, se encuentra en permanente construcción. Este proceso se caracteriza por la incorporación de nuevas experiencias que se acoplan al repositorio de conocimiento disponible. El sujeto se encuentra modificándose a sí mismo, de tal manera que, como lo hemos mencionado anteriormente, es posible considerar que un joven estudiante vive una constante de cambios, en los cuales procesa una serie de construcciones y reconstrucciones de su experiencia, se originen dentro de la escuela o no.

En este aspecto, la sociología comprensiva sugiere que cuando nos incorporamos en el mundo, el sujeto marca una distinción entre el “*m*” y el “*yo*”,

siendo el *mí* el *yo*, pero en fases anteriores a la experiencia inmediata. Esto se clarifica cuando el sujeto reflexiona sobre sí mismo, ya que éste se visualiza con base en experiencias pasadas y no con la experiencia inmediata; es decir, se reflexiona sobre un aquí y ahora pasado, ya que el proceso de reflexionar sobre el aquí y ahora, significa un nuevo aquí y ahora del que no se es consciente hasta objetivarlo mediante símbolos; al hacerlo, éste se convierte en una experiencia pasada, *mí* (Schütz, 1932).

Para comprender la relación entre el *mí* y el *yo*, será necesario precisar la distinción entre actos y acciones. Los actos se pueden definir como las vivencias instaladas en el repositorio de experiencias, esto significa que un acto es algo cumplido en el pasado o una idealización de algo concretado en el futuro. Por consiguiente, las acciones se refieren a la ejecución misma del acto proyectado, es decir, la situación concreta de estar cumpliendo ese acto en la corriente temporal del sujeto (Schütz, 1962).

Cuando el sujeto reflexiona, sucede un quiebre temporal, ya que, al hacerlo, se realiza una nueva acción, por lo tanto, no se reflexiona sobre las acciones sino sobre los actos. Este planteamiento filosófico infiere que los individuos podemos percibir nuestros actos, empero, no será posible así con nuestras acciones, sin embargo, sí es posible percibir tanto los actos como las acciones de los demás. En este sentido, la intención dentro del campo de acción, será percibir, comprender y dar una interpretación lo más acertada posible a los actos y las acciones de los jóvenes de bachillerato rural, pero ¿De qué manera es posible llevar a cabo estas interpretaciones? La respuesta que Schütz (1932) plantea para acceder a la interpretación de estos actos y acciones es por medio de lo que se conceptualiza como intersubjetividad.

En la interacción social, se precisa que el *aquí* está definido debido a que se reconoce un *allí*, donde se encuentra el otro; en consecuencia, la intersubjetividad es viable en el mundo del sentido común, debido a que el sujeto

tiene la capacidad de anticipar ciertas conductas de los demás, para desarrollar la vida social:

“Así, cuando yo me dirijo hacia otra persona y le pregunto sobre algún tema, estoy suponiendo una estructura social en la que reconozco al otro, asumo que compartimos ciertos códigos, nos unimos a ellos en alguna actividad común, influimos y nos dejamos influir” (Schütz, 1932: 39).

La relación con el otro se da a través de la construcción de categorías y estructuras sociales referidas en el aquí y el ahora, esto permite construir un nosotros en el que los sujetos involucrados se reconocen mutuamente y comparten una misma vivencia por breve que esta sea (Schütz, 1932: 192-194). De acuerdo esta lógica, y como se describirá más adelante, la experiencia previa como docente de bachillerato rural, así como el conocimiento teórico de los jóvenes estudiantes, es lo que permitió edificar una serie de categorías que permiten acceder al acervo de conocimiento personal de los estudiantes, ya sea por medio de la observación, de las entrevistas a profundidad y de la interacción directa con ellos.

Las relaciones que se establecen con el otro, también están referidas al tiempo, de tal forma que se distinguen las relaciones con los contemporáneos, con quienes el sujeto experimenta acciones y reacciones; los predecesores, con los cuales ya no es posible interactuar, pero es posible acceder a sus actos, mismos que pueden determinar al sujeto, y por último, los sucesores, de igual manera que los predecesores, no es posible interactuar con ellos, empero, en este caso, el sujeto puede orientar sus acciones hacia ellos (Schütz, 1962).

Dentro de la categoría de los contemporáneos se encuentra una subcategoría particular llamada, *los asociados*. La relación que existe entre el sujeto y los que componen esta sub categoría va más allá del reconocimiento y la vivencia compartida. La relación entre éstos es un *cara a cara*. En esta categoría podríamos suponer que entran los individuos con los que se han creado lazos más allá de la convivencia entre pares, de tal forma que la identificación de este tipo de

relaciones, es relevante para nuestros propósitos ya que como mencionan Berger y Luckmann (1968: 46): “La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación “cara a cara”, que es el prototipo de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos”.

Este tipo de relación que se establece *cara a cara* permite un intercambio continuo y recíproco entre las expresividades de los que participan en la interacción social; estos actos expresivos permiten un perenne acceso a la subjetividad del otro por medio de una diversidad de síntomas que serán necesario interpretar y ubicar en esquemas tipificadores (Berger y Luckman, 1968). Además de una relación temporal, existe una espacial, esto “implica que cierto sector del mundo externo está por igual al alcance de cada copartícipe, y contiene objetos de interés y significatividad que les son comunes” (Schütz, 1962: 46). Esta relación espacio-temporal:

“...implica que cada copartícipe interviene en la vida en curso del otro... Así, cada uno de ellos comparte las anticipaciones del otro — planes, esperanzas o ansiedades—. En resumen, cada uno de los asociados se halla implicado en la biografía del otro; envejecen juntos; viven por decir así, en una pura *relación Nosotros*” (Schütz, 1962: 46).

La interpretación que el otro asigna de esta acción es de carácter subjetivo al asociar aquello con lo disponible en su repositorio de conocimiento, en este punto las categorías tipificadas permitirán el reconocimiento de acciones novedosas o erróneas lo que propiciará una reestructuración en el acervo con nuevo contenido.

En este sentido, “no existe una única interpretación de las vivencias, sino que varían según la perspectiva desde la que sean interpretadas, esto es, según el aquí y el ahora que experimenta el sujeto” (Schütz, 1932: 113-114). No obstante, queda la incógnita sobre cuales acciones son consideradas conductas significativas y cuáles no para el sujeto.



La solución que la sociología comprensiva aporta para esto último, es a través de lo que Schütz denomina *comprensión motivacional* que “implica un conocimiento del actor, de su configuración y del significado que podría darle a su acción de modo que la observación dé lugar a una interpretación que atribuya motivos a la acción” (Schütz, 1932: 51-61).

El proceso de comprensión motivacional (Schütz, 1932) involucra el reconocimiento de dos clases de motivos: en primer lugar, los *motivos para*, los cuales están atribuidos a los fines deseados, las metas y los objetivos propuestos por el sujeto; para nuestros fines, este tipo de motivos nos permitirá conocer la perspectiva de futuro que tienen los estudiantes. Por otro lado, también encontramos los *motivos porque*, que se refieren al contexto de la acción o a una predisposición psíquica del sujeto, son objetivaciones de aspectos que rodean la acción; por su carácter casual tienen una referencia del pasado por lo que este tipo de motivos estará más apegado a los significados que los estudiantes le dan a la escuela.

En este sentido, toda acción está cargada de significados e, independientemente de si el sujeto tiene la intención de significar algo, estas acciones son capaces de objetivarse por medio de la producción humana de signos (Berger y Luckmann, 1968). Así, a partir de las acciones y los motivos se crean sistemas que agrupan una serie de signos, es aquí donde el lenguaje cobra relevancia, siendo éste para Berger y Luckmann (1968: 55) “el sistema de signos más importante de la sociedad humana” de tal modo que “las objetivaciones más comunes de la vida cotidiana se sustentan primeramente por la significación lingüística”, de ahí que la conversación con los estudiantes, por medio de las entrevistas a profundidad, permitirá construir y reconstruir símbolos fuertemente abstraídos de la experiencia escolar y cotidiana de los jóvenes y al mismo tiempo, recuperar estos símbolos y mostrarlos como elementos objetivamente reales de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 1968: 59).

En conclusión, encontramos en la propuesta de Schütz y Berger y Luckmann, una alternativa para comprender las visiones de los jóvenes a través de las expresiones en sus relatos de vida, de sus vivencias y su calidad humana, la cual se manifiesta a través de relaciones sociales, expresiones, emociones y pensamientos que permiten reaccionar y hacer frente a los sucesos internos y externos de los cuales son parte cotidianamente.

Al respecto, nuestra intención con la sociología comprensiva no es el debate sobre si el conocimiento, la realidad y los significados de los estudiantes bachillerato rural son reales o falsos, más bien, nuestra inclinación por esta propuesta teórica, es con la finalidad de conocer los elementos mediante los cuales se establecen como cierta, esta realidad para ellos; de ahí que la construcción y reconstrucción de la vida cotidiana de los estudiantes, a partir de sus vivencias y de la interacción mutua, resulta fundamental para la comprensión de sus significaciones.

#### **1.4 Método**

La investigación se caracteriza por ser un proceso discontinuo, es decir, no es lineal. Los resultados son la construcción de un devenir entre el planteamiento inicial, la pregunta de investigación, los referentes teóricos y el análisis de los datos; por tanto, a lo largo de este camino habrá avances y retrocesos, teóricos y metodológicos, que nos permitirán alcanzar un nivel óptimo de aprehensión de la realidad social y la comprensión de nuestro problema de investigación.

De esta manera, la pregunta inicial de la que partimos fue: ¿Cuáles son los factores asociados a la resignificación de los estudios de bachillerato?, ésta se modificó en la siguiente: ¿Cuál es el significado que los jóvenes estudiantes de bachillerato rural le atribuyen a la escuela?

La primera pregunta nos obligaba a sumergirnos en una postura epistemológica positivista con miras en entender factores asociados y, por lo tanto, la aproximación no sería tan cercana como nos lo planteábamos, de la misma manera, inicialmente necesitábamos conocer sobre los significados estudiantiles

para después, indagar sobre resignificaciones. La segunda pregunta se ajustó mejor a nuestros planteamientos iniciales, de modo que conocer el significado escolar nos permitiría tener una aproximación, no sólo de aspectos educativos, sino sociales, familiares y personales, por tanto, implicaría una interpretación más completa de la subjetividad juvenil en la escuela.

Entonces, entendemos que, también será necesario dar respuesta a los siguientes cuestionamientos ¿Cuáles son las experiencias escolares de los jóvenes que estudian la educación media superior rural? ¿Cómo es que la experiencia escolar se relaciona con el significado que los estudiantes de educación media superior tienen sobre la escuela?, y, por último, ¿cuáles son las expectativas a futuro de los jóvenes que estudian el bachillerato rural?

Las anteriores preguntas forman parte de los objetivos que nos hemos propuesto, nuestra intención es dar respuesta a estas y otras cuestiones que puedan surgir al adentrarse en el camino para conocer las subjetividades de los jóvenes de bachilleratos rurales de México.

#### **1.4.1 Enfoque de investigación**

Como se ha mencionado con anterioridad, una de las principales características de nuestra investigación es que mantenemos el foco de atención en la perspectiva directa de los sujetos de estudio como el referente primordial para comprender la manera en que los jóvenes significan a la escuela y, a partir de ello, cómo crean expectativas a futuro. Nuestra propuesta investigativa parte del enfoque de la sociología comprensiva y epistemológicamente desde la perspectiva sociocultural e interpretativa, fundamentándose así, desde una visión constructivista y hermenéutica, siendo la comprensión el objetivo sustancial de ésta (Weiss, 2005).

La decisión de optar por una postura interpretativa es, que ésta propicia el acercamiento a las percepciones, los juicios y valores que los jóvenes tienen sobre su vida cotidiana; aquello permite encriptar estas manifestaciones en unidades observables que, a través de su recuperación, se pueden analizar e interpretar. Las observaciones, las conversaciones y las entrevistas realizadas, permiten que

los estudiantes puedan comunicar aspectos de su actividad simbólica y de significación, lo cual es un resultado de la auto reflexión acerca de sus vivencias y sus experiencias de vida (Tapia, 2015).

Cabe resaltar que nuestra investigación recoge la narrativa de jóvenes que se encuentran en un contexto sociocultural particular, este contexto está determinado por su condición como jóvenes estudiantes, al mismo tiempo que influye el impacto sociocultural de la nueva ruralidad en sus comportamientos, actitudes e ideales, por lo que su posición no queda en el plano educacional sino que mantiene una constante interacción de ámbitos experienciales que se complementan con la multiculturalidad de la que son parte.

De este modo, la narrativa que hemos recogido de los jóvenes expresa una serie de simbolismos que adjuntan: significados propios, significaciones que han sido construidos a lo largo de su historia de vida y aquellas manifestaciones que contienen rasgos simbólicos de los jóvenes como estudiantes, amigos, novios, etc., incluyendo, además, la interacción socio familiar de la que son parte, la cual trasciende la continuidad de espacio y tiempo, siendo que, los discursos se caracterizan por contener esencias de identidad, rasgos de valores y percepciones familiares que rompen la brecha generacional en la que los jóvenes se encuentran, construyendo así un conglomerado de significados cargados de atributos individualizados de los jóvenes rurales. Acercarse a la discursiva de los jóvenes permite conocer su subjetividad y, por ende, la forma su forma de pensar, sin embargo, esta subjetividad estará construida y situada en situaciones particulares y sobre las expectativas a futuro, definiéndose así, en un constante devenir.

Estructurar en un todo coherente y lógico, aquella información empírica recuperada, implica el uso de un modelo dialéctico que considere al conocimiento como el resultado de una dialéctica entre el sujeto y el objeto de estudio. Este objeto es abordado con la premisa de ser observado y evaluado con un alto nivel

de complejidad estructural y sistémica, resultado de un conjunto de variables biopsicosociales (Martínez, 2006).

En relación a lo anterior, la corriente cualitativa se considera como la más adecuada para nuestra investigación. La metodología cualitativa asume que la creación de conocimiento es compartida, y ésta se genera a través de la interacción entre el investigador y el investigado para poder comprender y concebir la realidad desde su lógica interna como en su especificidad (Sandoval, 1996). Así, este enfoque permite el acercamiento a la subjetividad de los jóvenes y, a partir de ello, interpretar cómo construyen y reconstruyen las significaciones que le otorgan a sus experiencias, se encuentren o no dentro de un espacio escolar. Este acercamiento, no sólo nos permite ver la construcción de significados individuales, sino que, se considera también, el acercamiento a la intersubjetividad del sujeto, permitiendo conocer cómo la interacción social, influye en la creación de su propia subjetividad.

La dinámica social en la que se encuentran los jóvenes rurales, asume una complejidad que invita a la recuperación de distintos niveles de información para su interpretación, por lo cual, se considera un aparato metodológico que permite la interpretación de aquellas dimensiones. Aquellas experiencias más significativas se encuentran en las actividades cotidianas de los jóvenes, estas actividades incluyen la interacción informal con sus pares, las conversaciones triviales y su manera de pensar y actuar, dentro y fuera de la escuela. Así, las técnicas utilizadas para hacer tangibles aquellas prácticas, pretendieron el uso de instrumentos que generaran una narrativa adecuada para cumplir los objetivos de nuestra investigación, al igual que generar espacios conversacionales en los que los jóvenes se expresaran de forma cotidiana, sin un motivo más que el observar la vida de un estudiante de bachillerato rural.

#### **1.4.2 Selección del lugar: el devenir de acceder al bachillerato rural**

Para poder seleccionar un bachillerato en una localidad rural, como el lugar donde se llevaría a cabo el levantamiento de la información, había que considerar

diversos aspectos prácticos: el acceso a un bachillerato en un entorno rural, la distancia y disponibilidad para los traslados, el contacto con las autoridades educativas y, sobre todo, la disposición para tener acceso a éste, por parte de los directivos y profesores del plantel.

En relación a lo anterior, el interés por incidir dentro de un bachillerato así, nace de mi trabajo como docente rural, algunos años atrás. Dado el conocimiento sobre el contexto socioeducativo del lugar, así como del modelo educativo del Bachillerato General Estatal, la posibilidad de acceder a una institución de estas características, era muy alta. En primera instancia, y por cuestiones obvias, la elección de la institución apuntaba al mismo bachillerato donde llevé a cabo mi servicio profesional. En octubre de 2016, opté por realizar entrevistas piloto con el objetivo de re-conocer el entorno socio escolar, ajustar las categorías de análisis de mi investigación y mejorar el instrumento de recolección de información.

En cuestión de diseño, utilicé la entrevista *conversacional o no estructurada* (Corbetta, 2007), con el propósito de tener un primer acercamiento a la subjetividad de los jóvenes de esta nueva generación y obtener información sobre el contexto social y educativo en el que se desenvuelven. Otro aspecto importante de esta primera visita, fue el re-conocer al cuerpo docente, los directivos y sobre todo a la comunidad aledaña, por lo que pasé un día entero recorriendo la zona con el fin de observar la dinámica social de la comunidad y los cambios que hubo desde el tiempo en el que fui miembro de la localidad. Después de la visita, pude corroborar que los cambios sociales eran mínimos y que las cualidades de los jóvenes, eran muy parecidas a las que observé en mis otrora estudiantes.

El trabajo de campo formal se había calendarizado para el mes de diciembre de 2016, sin embargo, por razones administrativas e institucionales, se me negó el acceso.<sup>11</sup> Las circunstancias, me obligaron a buscar otro bachillerato

---

<sup>11</sup> En septiembre de 2016, me puse en contacto con los directivos del plantel y se me concedió el permiso para realizar entrevistas piloto para el mes de octubre; durante esa primera visita, se me autorizó realizar mi trabajo de campo formal dos meses después, llegada la fecha establecida, contacté de nuevo a los directivos para confirmar lo acordado, sin embargo, se me negó la entrada

con características similares, tanto en cuestiones contextuales como logísticas, en particular, por las obligaciones que cargaba estando en el programa de posgrado y que debía cumplir a la par de mi investigación. Gracias al apoyo de una ex compañera de trabajo, pude localizar un bachillerato con características que se ajustaban a los objetivos de mi investigación.

En julio de 2017<sup>12</sup> me puse en contacto con la directora del nuevo plantel para que me concediera un permiso para realizar las entrevistas formales que conformarían mi trabajo de campo; se acordó la visita en el mes consiguiente, sin embargo, por cuestiones catastróficas que suscitaron en el país,<sup>13</sup> se postergó la visita al plantel, hasta nuevo aviso. Un mes después, contacté de nueva cuenta a la directora quién, en esta ocasión y, debido a lo acontecido, me sugirió dirigirme con la coordinadora regional para poder obtener un permiso y poder ingresar al plantel. Anteriormente, cuando me desempeñaba como docente de bachillerato rural, había tenido contacto con la coordinadora, lo que me facilitó contactarla y comentarle sobre el propósito de mi visita, generalidades de mi investigación, y las vicisitudes que había atravesado para poder llevar a cabo el trabajo de campo, del mismo modo, aproveché la oportunidad para pedirle su apoyo e ingresar en el plantel donde había impartido clases. Finalmente, ella se mostró muy abierta y flexible en mi petición y me facilitó la entrada al bachillerato donde había impartido clases, por lo que el trabajo de campo formal se llevó a cabo ahí.

#### **1.4.3 Los jóvenes estudiantes, su participación y su definición**

La ruta para acceder a los estudiantes fue la siguiente: para la selección, utilicé un muestreo en cadena (Martín-Crespo y Salamanca, 2007), este tipo de muestreo se

---

argumentando que habían suscitado problemas internos en la escuela: habría la posibilidad de un cambio de directivos en el plantel, por lo que, en ese momento, y dadas las condiciones en las que se llevaría a cabo el cambio de director, no se permitiría el acceso a alguien ajeno al cuerpo educativo o a padres de familia.

<sup>12</sup> Mi trabajo de campo se extendió seis meses debido a que, en el mes de enero de 2017, realicé una estancia de investigación fuera del país, con una duración de cinco meses, lo que me imposibilitó el contacto presencial con la directora del nuevo plantel y, por ende, llevar a cabo la visita al plantel.

<sup>13</sup> Los días que se acordaron fueron el 21, 22 y 25 de septiembre de 2017, sin embargo, el 19 de septiembre se suscitó un terremoto que ocasionó daños estructurales en la Ciudad de México, el Estado de México, Puebla y el Estado de Oaxaca, por lo que las clases, se suspendieron indefinidamente.

considera el más práctico y eficiente en la investigación cualitativa ya que, al existir una presentación del sujeto incluido en el estudio con los demás participantes, permite establecer un clima de confianza que propicia a los participantes una apertura más enriquecedora sobre sus experiencias.

Por cuestiones de practicidad,<sup>14</sup> días antes de la visita, contacté a dos ex estudiantes con el fin de que pudieran ponerme en contacto<sup>15</sup> con algún familiar que estudiara en el bachillerato, de tal modo, que él o ella, pudiera convencer a otros compañeros y así, agendar horarios tentativos para las entrevistas. De igual manera, contacté, a los profesores del plantel para explicarles mi trabajo de investigación, los objetivos de éste y pedir su consentimiento con el fin de agilizar las salidas de los estudiantes que habían sido, tentativamente seleccionados, para realizarles las entrevistas, de esta manera, la interrupción de las clases y las actividades de los demás jóvenes, no se verían seriamente afectadas por mi intervención.

Como resultado, los sujetos participantes en la investigación fueron 8 jóvenes estudiantes, hombres y mujeres, todos ellos residentes de la localidad de San Cristóbal Tepatlaxco, definida por la SEDESOL (2013) como una zona de territorio rural, la cual pertenece al municipio de San Martín Texmelucan en el Estado de Puebla.

Si bien, la selección de los participantes fue de manera voluntaria, consideramos que la muestra representa los diferentes momentos estudiantiles al incluir a estudiantes de los tres años escolares, lo cual permite observar las diferencias entre las experiencias y trayectorias escolares y cómo éstas pueden

---

<sup>14</sup> El bachillerato se encuentra a aproximadamente 4 horas de distancia del lugar donde resido y la carga de trabajo del posgrado sólo me permitió ausentarme por dos días, por lo que tuve que estructurar un calendario ajustado y anticipar medidas para agilizar los tiempos en cada una de las actividades planeadas para poder realizar, tanto las entrevistas a los estudiantes elegidos, (sin ninguna premura), como conversar con los profesores y otros estudiantes, además de observar la dinámica estudiantil y el comportamiento de los jóvenes en su entorno social, todo ello, en mayor medida, en el horario escolar.

<sup>15</sup> El contacto se llevó a cabo por medios digitales, especialmente por medio del uso de plataformas de redes sociales como Facebook y WhatsApp.



significarse de la misma manera por los jóvenes (Hernández, 2007; Guerrero, 2008; Tapia 2015). Del mismo modo, la selección no discrimina su condición académica, su género o sus actividades dentro y fuera de la escuela.

#### **1.4.4 Recursos metodológicos para la recolección de información**

Nuestro marco analítico metodológico, pretende el acercamiento a la subjetividad de los estudiantes de bachillerato rural, para lograr aquello, desarrollamos un procedimiento complementario entre técnicas y fuentes de información que nos permitieron contar con suficientes elementos para sustentar lo que se conoce como *triangulación* (Taylor y Bodgan, 1984), la combinación de diferentes técnicas de recolección de datos permite mantener un control en la validez y confiabilidad en las investigaciones de carácter cualitativo. Por tanto, las instancias para la recolección de información incluyeron: i) la observación directa en la comunidad educativa, así como en la localidad; ii) la conversación informal con estudiantes, profesores y exalumnos y, iii) la entrevista semiestructurada.

##### *La observación participante*

Una de las cuestiones que más preocupa al investigador al momento de realizar el trabajo de campo es, qué tipo de información será relevante para el estudio y, por ende, en qué deberá centrar su foco de atención. Esta preocupación, se argumenta por la posibilidad de darle demasiada importancia a uno u otro fenómeno, lo que proporcionalmente descartaría otros fenómenos; por tanto, la incertidumbre se centra en los alcances que tiene el investigador para observar, lo más completa posible, la realidad estudiada.

La observación participante se caracteriza por la interacción que existe entre el investigador y los informantes dentro del medio de estos últimos, de esta manera, se recolectan datos de un modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bodgan, 1984). Debido a que la mayoría de los jóvenes que asisten al bachiller son familiares cercanos entre sí y que el espacio físico escolar es reducido, mi presencia no pasó desapercibida, de tal modo que, mi rol fue asumido por los

jóvenes como el de un exprofesor que, en algún momento, *le dio clases* a algún familiar cercano o amigo.

El estar inmerso como observador, me permitió tener un reconocimiento general del contexto social y cultural de la comunidad rural, de modo que pude reconocer los patrones sociales: actividades socio emocionales compartidas, zonas de convivencia, dinámicas desintegradoras; observar la cotidianeidad de los jóvenes: los trayectos entre la escuela y sus hogares, la interacción con sus semejantes, su roles sociales como estudiantes, amigos, novios, y por último, la relación existente entre la dimensión socio escolar y la formación de significaciones. Para el registro de las observaciones utilicé un cuaderno de notas el cual me permitió elaborar un diario de campo anecdótico (Taylor y Bodgan, 1984).

#### *Conversación informal*

Mi rol se extendió hasta la interacción con varios estudiantes, profesores y ex estudiantes, a través de la conversación informal. Devillard, Franzé y Pazoz (2012) mencionan que la conversación genera diálogos sobre la cotidianidad de los sujetos, ésta propicia una aproximación a la forma en que se presentan los discursos ordinarios, de tal modo que, se mantiene alejado de una respuesta directa a las preguntas de la investigación.

En la investigación cualitativa, el diálogo informal es una herramienta útil, ya que permite flexibilidad para abordar temáticas breves sobre la cotidianidad de los involucrados (Tapia, 2015), en el caso de los jóvenes, permite conocer sobre sus actividades en su tiempo libre, sus gustos y preferencias, la actividad en sus hogares, su percepción sobre su vida como jóvenes y sus planes a futuro. Este tipo de acercamiento con los actores involucrados no está definido por una pre estructuración de los diálogos, sin embargo, ésta mantiene una intencionalidad dirigida y definida por el investigador, pero negociada con el interlocutor (Alonso, 1995).

### *La entrevista semi estructurada*

En palabras de Taylor y Bogdan (1984: 100), “para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre los relatos verbales”, en este sentido, la entrevista se presenta como la herramienta adecuada para conocer la subjetividad de los jóvenes, entender su experiencia como escolares e identificar el sentido que le otorgan a la escuela.

La entrevista es considerada como una relación social que permite un análisis provocado y acompañado (Bourdieu, 2000), esta relación está dirigida hacia una comprensión y entendimiento de la percepción de los entrevistados sobre su vida, sus experiencias y vivencias que se transmiten por medio de sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 2004), lo que permite al investigador realizar una lectura del aspecto social derivada de la reconstrucción del lenguaje, proveniente de los pensamientos, deseos y el mismo inconsciente del entrevistado, de esta manera, la entrevista es una técnica imprescindible para conocer los hechos sociales, para identificar la construcción de identidades y analizar los procesos de integración cultural del individuo (Vela, 2004).

En el caso de la entrevista semi estructurada, existe una flexibilidad por parte del investigador para dirigir la conversación, sin embargo, esta maleabilidad dialógica y discursiva, estará orientada por la intencionalidad de la investigación, de este modo, existe cierto grado de formalización en este tipo de aproximación (Guerrero, 2008) que se asocia a las condiciones en las que se da la interacción conversacional y las cualidades que se pretende, debe poseer el entrevistador: capacidades de escucha activa, sensibilidad para asumir temas delicados, habilidad para dirigir la conversación, saber comunicarse efectivamente, ser asertivo y la capacidad de condensar y abstraer aquello relevante de la conversación para su análisis e interpretación. Como parte de los métodos utilizados en la investigación cualitativa, la entrevista semiestructurada se asemeja y complementa con la observación participante (Taylor y Bogdan, 1984).

Pero no sólo el uso de la técnica facilita el adentramiento a la subjetividad de los entrevistados, para ello, será necesario entablar una conexión con *el otro*, con el fin de que se construya un puente de empatía que permita la fluidez en la *comunicación*, este vínculo se crea a través del uso complementario de las habilidades que el investigador posee y la presencia que *el otro* percibe de él, de este modo, la interacción se da, desde el primer contacto, en el cual, el entrevistador comunica, de manera verbal o no verbal, las intenciones de su acercamiento y la manera en cómo el entrevistado percibe esa primer presencia.

La perspectiva que adopté para la realización de las entrevistas, fue lo que se conoce como *metaposición* (Maffiol y Mateus, 2008); desde el primer contacto, tanto el entrevistador como el entrevistado mantienen una constante comunicación entre sí, de modo que, el investigador influye en el qué y cómo se comunica el entrevistado; esta comunicación va más allá de los símbolos verbales y la presencia del investigador, marca la pauta para el reconocimiento de todo tipo de manifestaciones.

El proceso de metaposición en la entrevista, es considerado un proceso de auto-observación integral que el propio investigador realiza; para llevarlo a cabo, se consideran tres elementos importantes, que son: comportamiento asertivo, comportamiento empático y el comportamiento efectivo y eficaz. El proceso implica un estado metafórico de *entrada y salida* de la entrevista, con el fin de analizar, participar e intervenir, relacionando la información obtenida con los aspectos teóricos y los objetivos de la investigación, pero al mismo tiempo, integrando información que le brinda su propia percepción del mundo (Maffiol y Mateus, 2008).

La intervención que realicé, también me permitió recoger aquellas manifestaciones no verbales (gesticulaciones, asociaciones de emociones y sentimientos, tonalidades en la voz y sensaciones) que consideré relevantes en el análisis de las conversaciones como forma de reforzamiento a lo que los interlocutores, intentaron expresar.

### *La guía de entrevista*

La guía de entrevista presentó dos momentos: en primera instancia, consideramos la propuesta realizada por Guerrero (2008) como un referente adecuado para la construcción de una guía piloto. El segundo momento consistió en el análisis parcial de este piloto, esto permitió la construcción de una guía de entrevista general y flexible al contexto en el que llevaríamos a cabo el trabajo de campo, lo que nos permitió conocer aspectos precisos sobre la construcción de significados en los jóvenes rurales.

Nuestra propuesta de entrevista se compone de dos partes: la primera parte consistió en un breve formulario de datos socioeconómicos con preguntas abiertas y cerradas sobre información general de cada estudiante (Anexo 2). La intención del formulario, fue la de conocer la situación actual de los jóvenes respecto a algunas dimensiones, como fueron la edad, el género y su situación académica (tabla 1).

**Tabla 1. Datos generales de los estudiantes entrevistados**

<b>Nombre <sup>16</sup></b>	<b>Edad</b>	<b>Género</b>	<b>Semestre</b>	<b>Situación escolar</b>	<b>Solvente escolar</b>	<b>Trabaja</b>
Brayan	15	Masculino	1°	Regular	Padres/Beca	No
Jesús	17	Masculino	5°	Irregular	Padres	Sí
Karla	18	Femenino	3°	Irregular	Tutor/Ella misma	Si
Alex	17	Masculino	5°	Irregular	Padres	Sí
Miguel	17	Masculino	5°	Irregular	Padres	Sí
Diana	15	Femenino	1°	Sobresaliente	Padres/beca	No
María	17	Femenino	5°	Irregular	Padres	Sí
Juan	16	Masculino	1°	Irregular	Padres/Él mismo	Sí

Fuente: formulario de datos generales a estudiantes de bachillerato rural

Dentro de estos primeros datos, cabría resaltar la condición escolar en la que se encuentran los estudiantes. Es interesante notar cómo los jóvenes comparten características: aquellos estudiantes que son regulares, presentan como solvente escolar el apoyo de sus padres, la proporción de una beca escolar y la dedicación exclusiva a los estudios, mientras que la mayoría de los entrevistados, que se encuentra en una situación irregular, debiendo una o más

<sup>16</sup> Con el objetivo de guardar el anonimato de los jóvenes que participaron en la investigación, le pedí a cada estudiante que eligiera un nombre que pudiera usar en lugar del suyo.

materias, tiene en común su condición escolar y laboral, de modo que, combinan las actividades académicas con otras ajenas a la escuela.

Lo anterior se asocia con el hecho de que todos los participantes son originarios de una localidad rural y en su mayoría, pertenecen a familias en las que la ocupación de los padres responde a actividades de campo o actividades no profesionales (tabla 2).

**Tabla 2. Datos familiares de los jóvenes entrevistados**

<b>Nombre</b>	<b>Vive con:</b>	<b>Escolaridad</b>	<b>Solvente familiar</b>	<b>Ocupación</b>
<b>Brayan</b>	Ambos	Padre: Bachillerato Madre: Secundaria	Ambos	Obreros / otro
<b>Jesús</b>	Sólo madre	Primaria	Madre	Campo / otro
<b>Karla</b>	Sólo padre	Secundaria	Padre	Campo / otro
<b>Alex</b>	Sólo madre	Primaria	Madre	Vendedora
<b>Miguel</b>	Ambos	Padre: Primaria Madre: Primaria	Ambos	Campo
<b>Diana</b>	Sólo madre	Licenciatura	Madre	Profesora de secundaria
<b>María</b>	Ambos	Padre: Bachillerato Madre: Secundaria	Ambos	Campo
<b>Juan</b>	Ambos	Padre: Secundaria Madre: Primaria	Ambos	Campo / otro

Fuente: formulario de datos socioeconómicos a estudiantes de bachillerato rural

Otra característica que sería interesante señalar, es la situación familiar en la que se encuentran algunos jóvenes, ya que la mitad de los entrevistados sólo vive con uno de sus padres; si bien, la situación biográfica familiar se trabajó en la entrevista estructurada, los datos preliminares muestran que, independientemente de la situación por la que los estudiantes viven en familias uniparentales, los jóvenes mencionan que el solvento económico, recae en la persona que funge como tutor. Lo anterior, se asocia también con la condición laboral de los jóvenes, siendo este uno de los motivos por los cuales tienen que conjugar sus estudios con las actividades laborales.

La segunda parte considera la entrevista semidirigida (Ver Anexo 3). Consideramos tres grandes dimensiones, las cuales están divididas en subcategorías, éstas se asocian a temas en los cuales encasillamos preguntas base, que nos permitirían conocer aspectos relevantes de la subjetividad de los jóvenes en momentos específicos de su experiencia escolar. Como hemos comentado, la guía se construyó como una base flexible que permitiera dirigir la conversación con los estudiantes, si bien, nuestra propuesta de entrevista toma las bases de un estudio previo, su implementación se orientó de acuerdo a las necesidades de cada joven, lo que proporcionó a cada entrevista un proceso personalizado acorde a estas necesidades, y a nuevas que fueron surgiendo durante la conversación, de modo que la profundidad de los temas propuestos, dependió de la apertura que los jóvenes mostraron durante las entrevistas.

Nuestra entrevista se compone de una primera dimensión que denominamos *experiencia de vida*, esta dimensión se divide en la subcategoría llamada *trayectoria del estudiante*. Nuestro objetivo con esta primera categoría, fue conocer el trayecto escolar del estudiante, a la par de su entorno familiar y social, a lo largo de su paso por la educación primaria y secundaria, así como aquellas vivencias que éstos, consideraron importante asociarlas con su actual estado socio-educativo; la segunda dimensión se define como el foco de atención de nuestra propuesta de investigación, por lo que la denominamos, *significados*. Para conocer lo que los estudiantes significan de la escuela, era necesario percibir, no sólo los aspectos escolares, sino aquello que influye en la construcción de su visión sobre la escuela, de este modo, consideramos adecuado subdividir esta dimensión en seis categorías interdependientes: *experiencia escolar, cultura escolar, familia, tiempo libre, socialidad y autopercepción*.

Por último, incluimos la dimensión llamada *perspectiva a futuro*, nuestro objetivo es el de conocer cómo los estudiantes perciben a la escuela, sin embargo, inferimos que aquel significado se asocia con el cómo los jóvenes se perciben en un futuro, de este modo, esta subcategoría nos ayuda a conocer la relación

existente entre la función asignada de la escuela y cómo se auto perciben los jóvenes en un corto, mediano o largo plazo.

### *Escenario de las entrevistas y su grabación*

A partir del apartado sobre la caracterización del contexto y del bachillerato (capítulo 2), el lector podrá imaginar las dimensiones infraestructurales del lugar donde llevamos a cabo nuestro trabajo de campo, por tal razón, la elección del escenario para realizar las entrevistas, dependió de dos cosas: i) que hubiera un espacio lo más tranquilo posible y que se pudiera utilizar el tiempo que fuera necesario y; ii) que los jóvenes se sintieran seguros para poder expresar sus opiniones libremente<sup>17</sup> sin percibir ningún tipo de presión o condición.

Dados estos parámetros, lo más productivo fue realizar las entrevistas en los espacios abiertos de la escuela (mesas cerca de la cooperativa, la cancha de fútbol, unas “baquitas” que siempre están solas, etc.), de esta manera no hubo un espacio específico en el que se llevaron a cabo las conversaciones, la decisión de qué lugar elegir, siempre fue del estudiante.

A pesar de ello, se contaron con algunas problemáticas que dificultaron algunas de las conversaciones, en especial, en los momentos en los cuales el espacio común era utilizado, por ejemplo, para la clase de educación física y el receso. Algunos de estos lapsos de tiempo, propiciaron a que hubiera distracciones a causa del ruido suscitado o porque algún “amigo(a)” se acercaba a preguntar sobre lo que estábamos conversando.

Concuerdo con Guerrero (2008) en que los jóvenes no se oponen al uso de la grabadora o cualquier otro dispositivo utilizado; en mi experiencia, el uso de dispositivos móviles para grabar o tomar fotografías en la investigación, propicia un mejor entendimiento y apertura por parte de los jóvenes, dado que nos

---

<sup>17</sup> Este punto lo consideré muy importante debido al espacio reducido de la institución, todas las aulas están en constante uso durante el horario escolar, a excepción de la sala de cómputo, no obstante, este espacio se encuentra al lado de la dirección y es muy pequeño, por lo que cualquier tipo de conversación puede ser escuchada por el personal administrativo y por el director, del mismo modo, hay un constante flujo de personas que lo utilizan por espacios breves de tiempo, lo que dificulta la concentración para cualquier tipo de actividad.



encontramos en una época completamente digital. Previo a la realización de las grabaciones, les pedí el consentimiento a cada uno de los estudiantes y les solicité su autorización para grabarlos, además de informarles sobre el uso de la información y garantizarles total discreción (Erickson, 1972).

Para asegurar la integridad y fiabilidad de las palabras y el lenguaje (Briggs, 1986 citado en Guerrero, 2008) y evitar, en lo posible, cualquier omisión, hice uso de dos dispositivos con distinta calidad para la recepción de sonido: el teléfono celular y el uso de un iPad. La utilización de los dispositivos móviles para la grabación de entrevistas en la investigación, tiene distintas ventajas: 1) poder realizar grabaciones largas sin la necesidad de interrupciones para cambio de casete (lo que sucede con el uso de grabadoras, por ejemplo); 2) posibilidad de realizar grabaciones de alta calidad a través del uso de aplicaciones<sup>18</sup> destinadas a ello; 3) la utilización de servidores digitales para salvaguardar las grabaciones después de llevarlas a cabo y; 4) el audio se resguarda en un formato digital el cual es posible manipularlo con otro tipo de softwares, tanto en dispositivos móviles como en computadoras.

La utilización de dos dispositivos no influyó en ningún momento en el proceso de la conversación con los jóvenes, por lo que la mayoría de las entrevistas se condujeron de manera fluida y productiva, no obstante, la utilización misma de los dispositivos no propicia el registro de aquello que se comunica a través de canales analógicos (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1991), de modo que, utilicé un cuaderno de notas que me permitió obtener una descripción del contexto, antes, durante y después de cada una de las entrevistas, estas descripciones me permitieron registrar aquellas rasgos de emociones, pensamientos, gesticulaciones, tonalidades de voz, estados anímicos y cambios durante el curso de la entrevista, que se asocian a cada una de las respuestas que los estudiantes manifestaron durante las entrevistas.

---

<sup>18</sup> En los dos dispositivos utilicé la aplicación llamada "Smart voice recorder" la cual es una aplicación que permite realizar grabaciones de alta calidad con analizador de espectro incorporado, del mismo modo, esta aplicación permite el uso de controles de reproducción que facilitan la escucha y la repetición de los audios en diferentes velocidades.

#### 1.4.5 Análisis de la información

Estamos de acuerdo con Kvale (2006) en que las transcripciones no representan una copia de la realidad original, sino que son construcciones interpretativas que deben usarse como herramientas para determinados propósitos analíticos. En todo momento del análisis, se tomó en consideración el contexto del cual procedía la información recabada, por tanto, siempre se tuvo presente a cada uno de los estudiantes, la escuela y la comunidad a la cual pertenecen; aquello con el propósito de tener un certero acercamiento a la realidad que ellos viven, además de contar con los elementos suficientes para identificar el proceso por el cual se constituyen los significados en el bachillerato.

De esta manera, sometimos las entrevistas semidirigidas a un análisis comprensivo, y al igual que Reyes (2010), descompusimos los datos en unidades más constitutivas con el propósito de revelar patrones y secuencias que se pudieran clasificar en temas y categorías para conformar un esquema de análisis explicativo respecto a nuestra pregunta de investigación.

Como apoyo para nuestro propósito, se hizo uso del software Atlas.ti como herramientas para la gestión de información. A partir del software, la construcción de categorías, se asemejó, en un principio, al proceso denominado por Trinidad, Carrero y Soriano (2006) como codificación *in vivo*; se utilizaron frases y palabras retomadas directamente de los diálogos de los jóvenes entrevistados. Este primer proceso de codificación arrojó un total de 45 categorías organizadas en tres dimensiones:<sup>19</sup> la dimensión *historias de vida* arrojó un total de 12 categorías, por su parte, la dimensión *significados* produjo un total de 21 categorías y, por último, la dimensión *expectativas a futuro*, un total de 13 categorías. La tabla 3 muestra el panorama completo de la primera organización categórica.

---

<sup>19</sup> Las dimensiones referenciadas en este primer proceso de categorización son retomadas de la entrevista semidirigida

**Tabla 3. Dimensiones y categorías iniciales**

<b>Dimensiones</b>	<b>Categorías in vivo</b>	
<b>Historia de vida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yo vivo con</li> <li>- Desde pequeño aprendí a</li> <li>- Desde niños nos enseñaron a</li> <li>- Yo me hago cargo de</li> <li>- También trabajo además de estudiar</li> <li>- Mis papás no me hubieran apoyado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si quiero estudiar es por mi cuenta</li> <li>- Yo recibo apoyo de</li> <li>- Para mí fue difícil</li> <li>- En la secundaria yo era</li> <li>- Mi primera opción era</li> <li>- En la calle se vive diferente</li> </ul>
<b>Significados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para aprender más</li> <li>- Para saber más</li> <li>- Ocupar nuestros conocimientos</li> <li>- Tengo que aprender más</li> <li>- Para sacar una maestría</li> <li>- Para superarme a mí mismo</li> <li>- Para estudiar la universidad</li> <li>- Para echar desmadre</li> <li>- Como un lugar seguro</li> <li>- Porque mi mamá quiere que lo termine.</li> <li>- Por el certificado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quiero tener un futuro</li> <li>- Para tener una vida mejor</li> <li>- Para seguir adelante</li> <li>- No depender de ningún hombre</li> <li>- Para sacar el papel</li> <li>- Para conseguir un buen trabajo</li> <li>- Para que te prepares para el trabajo</li> <li>- Sin utilidad</li> <li>- Para no estar en mi casa</li> <li>- Quiero ver a mis amigos</li> </ul>
<b>Expectativas a futuro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pasar a tercero / siguiente semestre</li> <li>- Estudiar una carrera</li> <li>- No tener tantas responsabilidades</li> <li>- Ganar buen dinero</li> <li>- Meterme a una buena fábrica</li> <li>- Tener una vida mejor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar para seguir estudiando</li> <li>- Vivir bien</li> <li>- Salir bien para un trabajo</li> <li>- Terminar mi universidad y casarme</li> <li>- Cumplir todas mis metas</li> <li>- Pasar todas las materias</li> </ul>

Por consiguiente, una segunda revisión del material empírico, me permitió condensar y construir un nuevo conjunto de códigos los cuales organicé en dimensiones y categorías acordes a la lógica del esquema que hemos planteado para la interpretación de los datos. A partir de ello, consideré importante anexar dos dimensiones más al esquema con el propósito de incluir aspectos relevantes en el proceso de construcción de significados en los jóvenes.

Para condensar las categorías, abstraí las ideas centrales utilizadas en la primera codificación y asocié aquellas que fueron complementarias e incluyentes,

de modo que se obtuvo una reducción categórica (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006), la cual concluyó con un total de 27 categorías, organizadas en 5 dimensiones relacionadas entre sí. La siguiente tabla muestra un panorama del trabajo de categorización parcialmente concluido:

**Tabla 4. Dimensiones y categorías redefinidas**

<b>Dimensiones</b>	<b>Categorías</b>
<b>Trayectoria escolar<sup>20</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El paso de la secundaria al bachiller</li> <li>- Dinámicas desintegradoras</li> <li>- El bachillerato actual como última opción</li> <li>- El trabajo como obligación familiar</li> <li>- Familia y nulo valor a los estudios</li> <li>- Vida familiar antes del bachiller</li> </ul>
<b>Experiencia escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura escolar vs cultura juvenil</li> <li>- Experiencia negativa escolar</li> <li>- Injusticia</li> <li>- La influencia docente y vivencia escolar</li> </ul>
<b>Experiencia extraescolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinámica familiar</li> <li>- El trabajo como opción junto a la escuela</li> <li>- La personalidad del estudiante</li> <li>- Soporte familiar</li> <li>- Tiempo libre</li> </ul>
<b>Significados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivos porqué de asistir al bachiller</li> <li>- Como desarrollo intelectual</li> <li>- Como preparación para la universidad</li> <li>- Para conseguir un trabajo</li> <li>- Como espacio de vida juvenil</li> <li>- Como superación personal</li> <li>- Como inutilidad para la vida cotidiana</li> <li>- Bachillerato ideal</li> </ul>
<b>Expectativas a futuro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condicionadas al apoyo familiar</li> <li>- Condicionadas al esfuerzo personal</li> <li>- Sobre el trabajo</li> <li>- Sobre seguir estudiando</li> </ul>

<sup>20</sup> En la construcción de mi instrumento para la recolección de datos, nombré a esta dimensión como “historia de vida”, sin embargo, mi objetivo nunca fue el de realizar una historia completa de vida de cada estudiante como herramienta metodológica, por su parte, lo que consideré importante fue conocer cómo y de qué manera los estudiantes llegaban al bachillerato, conocer un poco sobre su vida familiar y personal, así como su forma de ser como estudiante durante su paso por la secundaria y durante el tiempo que han estado en el bachillerato. Debido a lo anterior, decidí renombrar esta dimensión definiéndola acorde a los propósitos centrales de mi investigación y a lo encontrado en la revisión del material empírico.

Por último, cada una de las dimensiones construidas refleja la subjetividad de cada estudiante entrevistado, como se puede observar en las líneas anteriores, esta subjetividad se caracteriza por su complejidad y magnitud, de modo que, una tercera revisión del material hermenéutico, consistió en un proceso de recategorización y, a partir de ello, la extracción de temas asociados a cada nueva categoría con el objetivo de desglosar aquellas dimensiones que, por su complejidad necesitaban una conexión que pudiera mostrar un panorama amplio y, al mismo tiempo, simple para su entendimiento y su análisis. De esta manera, la tabla siguiente muestra el trabajo categórico finalizado:

**Tabla 5. Dimensiones, categorías y temas**

<b>Dimensión</b>	<b>Categoría</b>	<b>Tema</b>
<b>Trayectoria pre académica y condición familiar</b>	Familia y escuela	- Condición familiar - El trabajo como costumbre familiar - Familia y valor a los estudios
	Transición al bachillerato	- De la secu al bacho (resiliencia) - Dinámicas desintegradoras - El bachillerato actual como última opción
<b>Experiencia escolar</b>	Cultural escolar vs cultura juvenil	—
	Justicia escolar	- Experiencia negativa escolar - Injusticia escolar - La influencia del docente
<b>Significados del bachillerato</b>	Significados en el aquí y ahora	- Espacio de vida juvenil - Habilidades para la vida
	Significados hacia el futuro	- Preparación para la universidad - Para conseguir un trabajo - Superación familiar y personal
	Sin significado	- Inutilidad del bachillerato
<b>Expectativas a futuro</b>	Sobre el trabajo	—
	Sobre seguir estudiando	—
	Expectativas condicionadas	- Al esfuerzo personal - Al apoyo familiar

## CAPÍTULO 2.

### DESCRIBIENDO EL CONTEXTO: EL BACHILLERATO GENERAL OFICIAL PROFESORA IGNACIA ISLAS



Foto: *Camino a la escuela*

Como se ha mencionado con anterioridad, el objetivo de nuestra investigación es indagar acerca del significado que los jóvenes estudiantes le atribuyen a la escuela, en este sentido, cabe destacar que el contexto en el que se construyen aquellas significaciones, se da bajo la dinámica social de la ruralidad. Aquella ruralidad en la que los jóvenes están inmersos como generación, genera una coyuntura socio-histórica que altera sus condiciones de vida, así como sus oportunidades educativas (Tapia, 2015), sociales, económicas, familiares e individuales.

En este orden de ideas, la interacción de los jóvenes con otros actores sociales, sucede en un constructo de espacio, tiempo, historia y sociedad particular que difiere en comparación con cualquier otro joven residente de otra ciudad (Tapia, 2015). La experiencia subjetiva personal de cada joven se conforma en una posición de espacio social que funge como la base de la narración acerca de la visión de su vida. Por lo tanto, como menciona Saucedo y Furlan (2009), la experiencia social, las prácticas sociales y la subjetivación de los jóvenes, están situadas en contextos particulares en los que se construyen como personas.

Este contexto no sólo describe un espacio exterior en el cual los sujetos se desenvuelven y comparten un lugar, sino que va más allá de esas dimensiones constitutivas. El contexto, en palabras de Tapia (2015: 83), "...representa un horizonte histórico, de posibilidad de ciertas prácticas socioculturales en las que participan [los jóvenes] pues forman parte del cronotopo en el que se ubican". Para tal objeto, la relevancia de la contextualidad (Giddens, 1991) cobra sentido en el proceso de constitución y evolución de los actores sociales.

Sin embargo, en los objetivos de nuestra investigación, queda fuera la discusión sobre lo que concierne al desarrollo económico, demográfico y social del lugar donde se encuentra el bachillerato, del mismo modo, queda fuera el análisis sobre las políticas educativas para la mejora de la calidad en la educación en comunidades rurales o el conocimiento sobre el modelo pedagógico del Bachillerato General Estatal y los procesos de enseñanza aprendizaje dentro de la

escuela. No obstante, será necesario comprender la dinámica estructural y social donde los jóvenes construyen su experiencia estudiantil, de tal modo que se considera necesario describir aquellos puntos que reflejen influencia en la forma en que los estudiantes perciben a la escuela y le atribuyen algún significado.

Por tal motivo, en este capítulo realizaré un análisis sobre el contexto sociocultural, aquel lugar en el que ellos interactúan y se relacionan unos con otros, crean historias, no sólo escolares sino de vida, además de las actividades en las cuales los jóvenes están inmersos, aquellas que, de manera tanto implícita como explícita, se asocian con otros actores y permiten que los jóvenes elaboren percepciones, significaciones y perspectivas.

Para ello, haré uso de la descripción etnográfica, ya que como se ha mencionado con anterioridad, las características del objeto a estudiar dirigen la aproximación teórica asumida para el análisis de los datos recabados, por tal motivo, la utilización de estrategias etnográficas, nutrirá la investigación brindando la posibilidad de identificar y asociar prácticas, procesos habituales y cotidianos, relaciones, normas y por supuesto, significados, entre los jóvenes y su entorno. Así, la etnografía permite recuperar la dimensión histórica material y política de los acontecimientos, facilita documentar lo no documentado y descubrir lo invisible de la vida cotidiana (Rockwell, 1987: 7).

Con base en esto, el uso de la descripción etnográfica matizará una caracterización del Bachillerato General Oficial Profesora Ignacia Islas (BGOPII) que incluye, tanto la descripción del espacio físico de la institución, así como del perfil de la comunidad educativa y lo concerniente al curriculum afín al Sistema de Bachillerato General Estatal. La parte final del capítulo, abrirá la posibilidad de observar un panorama cercano de la realidad de San Cristóbal Tepatlaxco, lugar donde se encuentra el bachillerato donde se llevó a cabo el estudio, así como del perfil de los estudiantes que asisten al bachiller, sus costumbres, sus hábitos, sus gustos y sus actividades diarias.



## **2.1 El bachillerato en México**

En México, actualmente la oferta que se propone en la educación media superior, se compone de tres modelos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico.

En relación al bachillerato tecnológico, el referente más cercano se encuentra al inicio de la década de los 30's. En esta década surge una propuesta de estructurar e integrar un sistema en el cual, la enseñanza técnica fuera el pilar formativo en sus distintos niveles. Como respuesta de ello, surge un modelo de organización con contenido general en niveles y modalidades (Secretaría de Educación Pública (SEP) & Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), 2013). Aquello, abre el panorama a la formulación de dos designaciones de institución técnica: la Institución Politécnica y la Escuela Politécnica.

De este modo, nace la Preparatoria Técnica como columna vertebral de la Escuela Politécnica; esta surge en el año de 1931 con el objetivo de impartir una formación especializada con calidad de técnico. Una de las características de esta modalidad es que se cursaba en cuatro años, y para su acceso, sólo se requería la primaria. De este modo, la preparatoria técnica se constituyó como un antecedente para el surgimiento de diversas instituciones que ofrecían estudios superiores técnicos (Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), 2016).

Por su parte, la educación profesional técnica, tiene sus orígenes a finales de la década de los setenta. Desde su creación y hasta la actualidad, esta modalidad se considera liderada e impulsada por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). A diferencia de las otras dos modalidades, la propuesta de la educación media superior profesional técnica, se caracteriza por formar a sus estudiantes para incorporarse al mercado laboral, además de concebir una serie de vínculos formales en el sector productivo (INEE, 2011).

Desde su creación, el CONALEP fue considerado una opción educativa de carácter terminal, sin embargo, desde el año de 1977 brinda una opción educativa bivalente, por lo que aquellos egresados que no consideren el mundo laboral dentro de sus opciones a futuro próximo, tienen la posibilidad de seguir sus estudios universitarios.

Por otro lado, el surgimiento del bachillerato general yace en el año de 1867 aunado a la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal, cuya enmienda facultaba a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) para ofrecer la formación de las personas con el propósito de que éstas accedieran a las Escuelas de Altos Estudios, por lo que su propuesta, era una formación propedéutica y general que preparaba para continuar los estudios a un nivel superior (INEE, 2011).

El plan de estudios se fundamentaba en una enseñanza científica, en la que la ciencia y sus aplicaciones permitieran reformar a la sociedad. Se planteaba la necesidad de dar una educación integral, uniforme y completa al estudiante, haciendo de este ciclo un fin en sí mismo (Secretaría de Educación Pública (SEP) y Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), 2013).

Del mismo modo, se presentaban dos planes de estudios distintos: el primero de ellos se impartía en un solo plantel y tenía una duración de cinco años, en este plantel se recibían aquellos estudiantes que concluían su primaria y deseaban continuar sus estudios posteriores; por su parte, el segundo plan de estudios, tenía una duración de sólo dos años, era considerado como una formación de carácter complementario y éste se impartía en el resto de planteles, además de estar dirigido a aquellos estudiantes que tenían alguna experiencia previa en estudios de educación media básica (Secretaría de Educación Pública (SEP) & Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), 2013).

Más adelante, en el año de 1982, se implementa la homologación del tronco común en los planes de estudio del bachillerato, siendo esta propuesta establecida

en el Acuerdo Secretarial número 71.<sup>21</sup> Un año después, la Secretaría de Educación Pública, consigna el Acuerdo Secretarial número 91,<sup>22</sup> el cual autorizaba el plan de estudios del Bachillerato Internacional, por otra parte, en 1991, se expide el Acuerdo Secretarial número 159<sup>23</sup> en el cual se decreta que los Centros de Bachillerato Pedagógico tendrían que cambiar su denominación por la de Centros de Estudios de Bachillerato (CEB), además de establecer que la estructura curricular tendría dos opciones: general y pedagógica. Los CEB, junto con la Preparatoria Federal "Lázaro Cárdenas", constituyen hasta hoy día, el subsistema de planteles que está directamente a cargo de la Dirección General del Bachillerato (Secretaría de Educación Pública (SEP) & Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), 2013).

De este modo, a partir del año de 1993, la Dirección General de Bachillerato surge como estructura hasta su formalización, publicada en el Diario Oficial el 26 de marzo de 1994.<sup>24</sup> En el transcurso de esta década, ya había acuerdos por parte de la Secretaría de Educación Pública y la mayoría de los gobiernos de las entidades federativas, estos acuerdos suscribieron convenios en concordancia para el establecimiento y operación de Colegios de Bachilleres como organismos estatales, cuya función sería impartir el Bachillerato General Estatal (Secretaría de Educación Pública (SEP) & Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), 2013). Respecto a aquellos organismos, la Dirección General del Bachillerato ha tenido entre sus facultades la de definir los planes y programas de estudios, así como emitir la normatividad general académica.

---

<sup>21</sup> Ver Acuerdo en:

[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_15\\_acuerdo\\_adiciona\\_diverso\\_71\\_determina\\_objetivos\\_contenidos\\_ciclo\\_de.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_15_acuerdo_adiciona_diverso_71_determina_objetivos_contenidos_ciclo_de.pdf)

<sup>22</sup> Ver Acuerdo en:

[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_16\\_acuerdo\\_91\\_autoriza\\_plan\\_estudios\\_bachillerato\\_internacional.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_16_acuerdo_91_autoriza_plan_estudios_bachillerato_internacional.pdf)

<sup>23</sup> Ver Acuerdo en:

[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4756847&fecha=04/11/1991](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4756847&fecha=04/11/1991)

<sup>24</sup> Ver en:

[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4681104&fecha=26/03/1994](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4681104&fecha=26/03/1994)

### **2.1.1 Panorama del Bachillerato en México**

Al observar la estructura del sistema de educación media superior del país por medio de la composición administrativa, es posible identificar cuatro tipologías: Federal, Estatal, Autónomos y Privados. Éstos se dividen en ocho categorías de acuerdo a su tipo de sostenimiento,<sup>25</sup> además de que se constituyen más de 35 tipos de submodelos distintos en media superior (Cuéllar, 2014: 23).

Que un subsistema como el de la EMS mexicana, contenga una compleja composición, se asocia con la dificultad de alcanzar los objetivos establecidos, además de generar problemas en la comunicación entre los submodelos y la aplicación simétrica de los planes y programas académicos. Si bien es cierto que la aplicación de un Marco Curricular Común, beneficia a la mejora de la calidad educativa, la tropicalización de las políticas establecidas para este nivel, dependen mucho de las políticas internas de cada zona escolar, ya que a pesar de que se ha logrado la cobertura casi universal en educación básica, la educación media superior muestra todavía mantiene rezagos significativos.

De acuerdo al Censo del INEGI 2015, la escolaridad promedio para la población de 15 años y más, fue de 9.1 años. En el periodo escolar 2016-2017, se encuentran inscritos en el nivel medio superior 5,128,518 estudiantes. En la modalidad de profesional técnico, se encuentra matriculado el 1.3% de los jóvenes; el bachillerato tecnológico alberga a 1,859,614 estudiantes, siendo éste el 33.3% de la matrícula, mientras que el bachillerato general es la modalidad donde se encuentran el mayor porcentaje de matrícula en el país, siendo que recibe el 62.4% de la matrícula total del nivel medio superior en México (Los datos completos se muestran en la tabla 6).

---

<sup>25</sup> Las categorías son: Centralizado del gobierno federal, Desconcentrado del gobierno federal, Descentralizado del gobierno federal, Centralizado del gobierno del estado, Descentralizado del gobierno del estado, Autónoma, Privados subsidiados (Preparatoria Federal/Estatal por Cooperación) y Privado. La diferencia entre los órganos centralizado, descentralizado y desconcentrado, es que los primeros dos, cuentan con personalidad jurídica y control autónomo, mientras que el último, sus facultades se encuentran limitadas al órgano central, ya sea el gobierno federal o el del Estado (Cuéllar, 2017).

Por otro lado, según el Panorama Educativo presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en 2015, la tasa de cobertura bruta para el nivel medio superior en el ciclo escolar 2014-2015, fue del 62.7%, mientras que la tasa de cobertura neta en el mismo ciclo fue de 57%; en concordancia, el mismo informe muestra que 23.9% de los alumnos matriculados entre 15 y 17 años tuvieron rezago escolar y que en el mismo ciclo escolar se presentó un 15.3% de deserción en el nivel medio superior.

En concordancia, cifras de la Dirección General de Planeación y Estadística Educativa (2017), muestran datos comparativos entre principales indicadores de los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017 (ver Tabla 7).

**Tabla 6: La EMS en cifras**

<b>Ciclo escolar 2016-2017</b>				
<b>Modalidad escolarizada</b>				
<b>Tipo (Servicio y sostenimiento)</b>	<b>Alumnos</b>			
	<b>Total</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>Matrícula</b>
Educación Media Superior	5,128,518	2,585,376	2,543,142	100%
Bachillerato General	3,202,514	1,654,041	1,548,473	62.4%
Bachillerato Tecnológico	1,859,614	892,431	967,183	36.3%
Profesional Técnico	66,390	38,904	27,486	1.3%

La tabla es de elaboración propia con sustento en los datos de: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2017). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional*. México: Secretaría de Educación Pública.

Entre estos, encontramos que, en el primer ciclo, la absorción escolar en el nivel medio superior fue de 101.1%, mientras que en el siguiente periodo, hubo una baja, siendo sólo del 99.3%; por otro lado, la tasa neta de escolarización para los jóvenes de 15 a 17 años, presenta un incremento, siendo en el primer ciclo de 59.5%, mientras que para el ciclo posterior, supone un 62.0%, sin embargo, esta sigue siendo baja en comparación con los demás niveles educativos.

**Tabla 7. Principales indicadores educativos en EMS**

<b>Modalidad escolarizada</b>		
<b>Indicador educativo</b>	<b>2015-2016</b>	<b>2016-2017</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>
Absorción	101.1	99.3
Abandono escolar	13.3	12.8
Reprobación	13.9	13.7
Eficiencia terminal	64.8	66.6
Tasa de terminación	56.7	57.4
Cobertura	74.2	76.6
Tasa neta de escolarización (15 a 17 años)	59.5	62.0

Fuente: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2017). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017*. México: Secretaría de Educación Pública.

Si bien es cierto que los indicadores educativos para la EMS, han ido mejorando en los últimos 20 años, las cifras actuales están por debajo de las expectativas esperadas para el futuro próximo. Tomando como base que se prevé la cobertura total en el año 2022, debería considerarse, de la misma manera, una propuesta que mejore los índices de eficiencia terminal y, sobre todo, los de abandono y deserción escolar, ya que la EMS ocupa la mayor tasa de deserción escolar en relación a los demás niveles educativos, considerados en el contexto de la obligatoriedad (INEE, 2015).

#### *La deserción y el abandono escolar*

Llegar a una respuesta sobre el porqué los estudiantes dejan la escuela, implica reconocer que existen varios factores asociados a este fenómeno, además de la asociación de las zonas y regiones de cada país, así como de los niveles educativos en los cuales se haga un análisis. En este sentido, el papel cultural, social, económico, político y personal, son primordiales para el análisis de la

deserción y el abandono escolar. Si bien, existen razones por las cuales un joven abandona sus estudios, también será necesario conocer, qué pasa cuando un estudiante deja la escuela.

En comparación de modelos educativos, el bachillerato general es el que presenta los índices más bajos de deserción escolar en comparación con las opciones técnicas y profesionales. Eso aún, no quita la mirada en la problemática que enfrenta la EMS en México, considerando que, a nivel estatal, los índices muestran que existe un 14.1% en deserción total. En el caso de Puebla, 10.06% de los jóvenes dejan la escuela por diversas razones (INEE, 2015), en comparación con Durango, que ocupa el primer lugar en deserción con 21.0% (Ver anexo 1).

En términos de deserción y abandono escolar, un joven que no concluye sus estudios de educación media superior, puede ser más propenso a una situación adversa. González (2014), menciona que es probable que se enfrenten a restricciones sociales de diversa naturaleza como: menores salarios, mayor posibilidad de caer en situación de pobreza y tal vez situaciones de marginación.

En consecuencia, es posible que un adolescente que abandona la escuela enfrente dinámicas desintegradoras, como la drogadicción, conductas delictivas, o embarazos prematuros. A una mayor escala, a nivel país, la deserción escolar afecta el desarrollo y la productividad, además que tiene un efecto en la vida democrática.

En definitiva, también se desaprovecha el bono demográfico, ya que cuando la mayoría de la población se encuentre en la edad productiva, no se habrá logrado proporcionarles las herramientas para que maximicen su productividad. En virtud de lo anterior, si un volumen importante de jóvenes abandona la escuela y solamente un bajo porcentaje logra concluir la educación media superior en México, esto constituye un problema público de suma importancia, lo cual se hace visible en la agenda pública (González, 2014).

Si bien, como hemos mencionado, son múltiples las causas de los altos índices deserción y abandono, los diálogos y discusiones al respecto, se han enfocado en destacar lo siguiente:

Existen deficiencias en las habilidades académicas con las que ingresan los jóvenes a la educación media superior; estas deficiencias van desde el precario conocimiento básico de los temas previos, hasta las nulas capacidades de disciplina escolar que se requieren para sobrellevar la vida académica en el bachillerato; en consecuencia, un joven que no puede adaptarse a lo que la escuela dispone como adecuado para un estudiante de educación media superior, supone la renuncia de eso, y por tanto, el abandono.

Del otro lado, encontramos a la institución, la cual se compone de una rigidez e inflexibilidad en cuanto a sus reglas, planes y programas de estudio. De este modo, la operación administrativa y burocrática de la escuela, es uno de los elementos que se contraponen con la cultura juvenil, por lo que, si un estudiante se encuentra en problemas académicos, lo más propicio para el bien escolar sería expulsarlo, ya no cambiarlo de institución, ya que el mismo sistema impide la apertura de nuevas oportunidades académicas para un joven en situación de riesgo escolar.

Como tercer punto de discusión se encuentran las pertinencias de los conocimientos propuestos en los actuales planes de estudio. Si bien, el Marco Curricular Común, sugiere una serie de ventajas, como la propuesta de una serie de competencias, éste también supone una desventaja al querer homogeneizar lo que “necesita aprender” y las competencias que “necesita adquirir” un joven que cursa la educación media superior.

Estos componentes de conocimiento y adquisición de competencias se encuentran muy alejados de la realidad, alejados de lo que los jóvenes viven en su diario vivir, así como de sus necesidades y sus expectativas a futuro, esto supone, por ejemplo, que los conocimientos y habilidades que un joven que vive en la



Ciudad de México, difiere en mucho de lo que un joven vive, en una zona indígena de Oaxaca, presentaría.

Como se menciona más arriba, si no se logra cumplir con las expectativas planteadas por la institución, existe una gran probabilidad de que los jóvenes dejen la escuela por actividades que ellos consideran de mayor gusto, actividades que se podrían asumir acordes a sus conocimientos y habilidades. Desde esta perspectiva, habría que reflexionar que, en la actualidad, muchos de los jóvenes no consideran a los estudios como un medio de superación y de progreso individual (Guerrero, 2008). Aunado a esto, hay suponer que el mundo virtual ha generado una cultura de la atracción y del entretenimiento, lo que, en contraparte con lo escolar, se traduce en mala calidad, aburrimiento y poca aplicabilidad a los desafíos de su propia realidad.

En definitiva, la labor del docente también supone un factor determinante en la permanencia y la generación de experiencias significativas en la vida académica. La relación entre el docente y los estudiantes supone una interacción que propicia la concepción de un vínculo de aprendizaje mutuo y el desarrollo integral del estudiante, así como la adquisición de nuevo conocimiento y habilidades, sin embargo, la mentalidad y la praxis de muchos docentes, lejos de generar espacios de formación, conduce a crear conflictos que consecutivamente son “entendidos y tratados de manera violenta, con autoritarismo, con amenazas, con imposición, con sanciones” (Carranza-Peña y Sandoval-Forero, 2015: 99).

Como se ha presentado, la EMS ha ido evolucionando a lo largo de los años, no sólo en términos de crecimiento, sino en diversificación y propuestas de mejora, no obstante, es evidente que hace falta mucho por superar, siendo que aún presenta grandes problemas de cobertura, falta de equidad e inclusión y altos índices de reprobación, del mismo modo, la profesionalización de los docentes en la EMS, es un tema amplio a tratar, así como lo referente a la infraestructura y equipamiento en planteles pertenecientes a zonas vulnerables; en consecuencia, los debates sobre la educación media superior, caracterizan a este nivel con

deficiencias en articulación, dispersión e identidad propia, por lo que cabría entender esto como un desafío en las actuales investigaciones educativas.

## **2.2 El Bachillerato General Estatal en Puebla**

A partir del año 2007 se llevó a cabo la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS). Ésta se impulsó, según indica Ibarra (2011: 57-58) “como una acción de política pública con el propósito expreso de impulsar el desarrollo y mejora en la calidad y servicios educativos del bachillerato, frente a la dispersión, aislamiento, en ocasiones abandono, errática evolución y desdén institucional y reflexivo en el que se encontraba”.

En consecuencia, se percibe una mejor estructura de los diferentes sectores encargados de este sistema educativo; además se destaca la importancia de las sociedades del conocimiento, de la trascendencia de una formación basada en un enfoque por competencias y de manera paralela, para atender de manera necesaria, la cobertura total y la equidad en ese nivel educativo (Ibarra, 2011).

Posteriormente se reforma al artículo 3º constitucional, que establece la obligación del Estado de garantizar la educación media superior de calidad (DOF, 2012), por lo que se espera que se alcance la cobertura total en el año 2022 (INEE, 2015).

La RIEMS considera como uno de sus ejes primordiales, la creación de un Marco Curricular Común (MCC)<sup>26</sup> el cual establece, entre otras particularidades, que exista una homologación del perfil de egreso en relación a las competencias que los estudiantes desarrollarán en este nivel educativo.

Así, el marco de la RIEMS concluyó con la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Entre las funciones del SNB, se encuentra la normatividad del perfil de los egresados del nivel, las funciones y los servicios que brindan los particulares, las modalidades, las competencias entre los docentes y directivos, el

---

<sup>26</sup> Ver el Acuerdo Secretarial 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad.

reglamento operativo del programa de infraestructura, el proceso por el cual los planteles ingresan la SNB, la creación y funcionamiento del Comité Directivo Nacional de SNB, la creación y Funcionamiento de la COPEEMS (Consejo para la evaluación de la EMS) entre otras (Plan de Estudios 2006).

En relación al Estado de Puebla, el Bachillerato General Estatal es el subsistema de Educación Media Superior que atiende a más del 60% de la población estudiantil poblana, mediante instituciones públicas y privadas ubicadas en distintas regiones del Estado, la mayoría en comunidades rurales. La modificación en los planes y programas, a partir de la RIEMS, permiten elevar los índices de eficiencia de la EMS y coadyuvar en la inserción del país, a una dinámica acorde a la Sociedad del Conocimiento, misma que conlleva el desarrollo socioeconómico prevaeciente en el contexto globalizado internacional (Plan de Estudios 2006).

El papel del Bachillerato General Estatal, es el de atender a las distintas necesidades de los estudiantes poblanos, de ahí que la ubicación geográfica de los planteles incluya las Sierras Norte y Negra, los Valles y la Mixteca poblana, además de las principales ciudades del Estado.

De acuerdo al Plan de Estudios para el Bachillerato General Estatal 2006 (versión 2012), para atender a la diversidad de necesidades, en su calidad de general, el Bachillerato responde a las exigencias de los diversos sectores sociales al brindar una formación básica y propedéutica, al mismo tiempo que una formación para el trabajo, que permite al estudiante acercarse a las dinámicas sociales, para que, de ser necesario, se incorpore al mercado laboral de forma eficiente.

Por otro lado, también cumple con propósitos institucionales al ofrecer una formación con pluralidad de contenidos que orientan a los jóvenes durante el transcurso de su estadía a prepararse para desempeñarse en cualquier ámbito académico y elegir una carrera profesional más acertada; en esta misma línea, la

validez de los estudios que cursan permite al egresado del BGE, incorporarse en cualquier institución de educación superior del país.

El modelo educativo del BGE, se caracteriza por mantener dos enfoques fundamentales para cumplir sus propósitos: El Enfoque Educativo Basado en el Desarrollo de Competencias<sup>27</sup> y el Enfoque de Educación Centrado en el Aprendizaje<sup>28</sup> (Plan 2006, versión 2012).

El primero se caracteriza por la formación de personas que funjan como actores de cambio de su propia realidad, estas transformaciones tendrán lugar a través del desempeño de actividades concretas y una visión clara del sentido, alcance y limitaciones de su actuar que le permita concebir momentos de auto reflexión con el propósito de autoconstruirse en un proyecto de trascendencia. Las competencias con las que trabaja el BGE, son las que asume el Marco Curricular Común para la Educación Media Superior y se muestran en el esquema 1.

Mientras tanto, el Enfoque de Educación Centrado en el Aprendizaje, se caracteriza por ubicar la actividad del alumno como el eje para guiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediante diversas estructuras pedagógicas. Éstas facilitan, orientan y promueven la interacción entre el alumno y el profesor, entre el alumno y su objeto de conocimiento, entre el alumno y su grupo escolar, y entre el alumno y su entorno inmediato.

Dichos enfoques convergen, se interrelacionan y complementan de manera tal que, en el desarrollo de las actividades académicas, se puede apreciar con claridad, el carácter formativo del BGE.

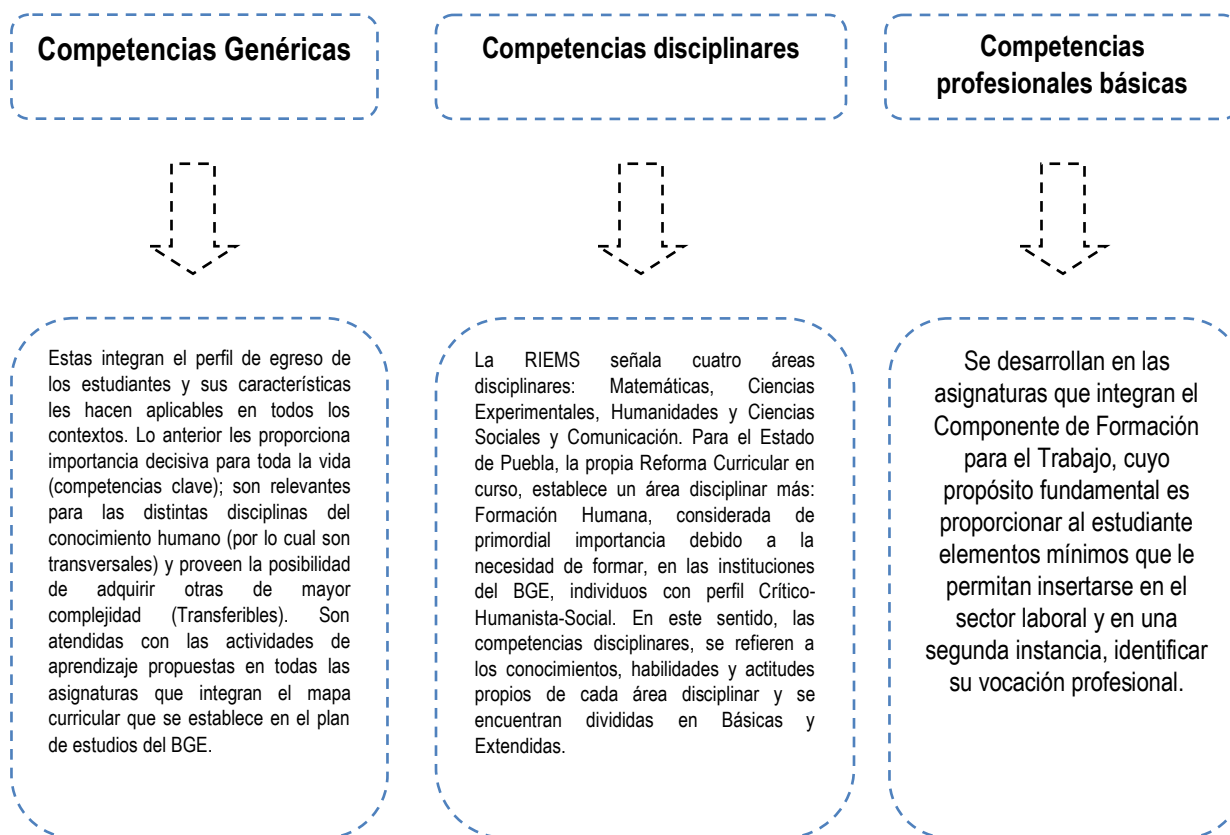
---

<sup>27</sup> El BGE asume la concepción de competencia establecida en el acuerdo secretarial 442, como *“la integración de habilidades, conocimientos y actitudes aplicados en un contexto específico”*.

<sup>28</sup> El modelo centrado en el aprendizaje, toma como referente las conceptualizaciones de *Heteronomía y Autonomía* de Piaget, la *Zona de Desarrollo Próximo* de Vigotsky, la *Significatividad Lógica y Psicológica* de Asubel, el concepto de *Andamiaje* de Bruner, los *Niveles de Comprensión Estructural* de John Biggs y la *Taxonomía* propuesta por Robert Marzano.

El modelo formativo se concibe al presentar al BGE como un modelo Crítico-Humanista-Social<sup>29</sup> que forma en el estudiante las competencias que le permiten reflexionar la realidad que les corresponde vivir y al mismo tiempo, de transformarla en beneficio personal y de quienes les rodean, manteniendo ante todo una actitud ética y con una visión humanizante del mundo, que permitan la comprensión holística del entorno y al mismo tiempo, la implementación de soluciones a problemas específicos, sean éstos de índole social o medio ambiental a través de proyectos transdisciplinarios durante el transcurso de su vida académica.

### Esquema 1. Competencias del BGE



El esquema es de elaboración propia con la información proporcionada por el Plan de Estudios 2006. Versión 2012, del Bachillerato General Estatal

<sup>29</sup> Considera dos aspectos: 1.- Lo propuesto por la UNESCO en el cual explicita los lineamientos generales para los sistemas educativos a nivel internacional; denominado pilares de la educación para la vida y se refieren al aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. 2. La Educación del futuro: Los Siete Saberes Necesarios de Edgar Morin.

Es en este panorama el plan de estudios propuesto para el BGE tiene como objetivo proporcionar la formación integral del educando, bajo el modelo Crítico-Humanista-Social con las competencias que le permitan el acceso y permanencia en la educación superior, y lo preparen para su posible incorporación al trabajo productivo.

Por último, el BGE (Plan 2006, versión 2012) propone un perfil de ingreso de los estudiantes, éste sugiere que los aspirantes deberán contar con las siguientes habilidades:

- Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales.
- Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.
- Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
- Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
- Emplea los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.
- Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
- Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales.
- Contribuye a la convivencia respetuosa.

- Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
- Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas.
- Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
- Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.

Mientras tanto, el perfil del docente del BGE (Plan 2006, versión 2012) se describe de manera general en ocho competencias complementarias:

- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional
- Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo
- Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional
- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo
- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo

- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes
- Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional

Como es de observarse, la propuesta que ofrece el BGE se ajusta a las demandas de las sociedades del conocimiento, al mundo globalizado, a la evolución del mundo moderno actual y las transformaciones tecnológicas, empero, será necesario realizar un análisis de las verdaderas necesidades de los jóvenes pertenecientes a contextos distintos a los cuales está dirigido un plan de estudios como este. En sentido, será propicio entender la realidad social, académica y cultural de los estudiantes de zonas rurales con el propósito de inferir la congruencia de una propuesta como la del BGE y las necesidades cambiantes de un joven rural.

### **2.3 Un contexto de nueva ruralidad**

Delimitar lo que se considera como rural depende mucho de la perspectiva teórica con la que se defina. En los últimos años, las zonas rurales se han caracterizado por una serie de transformaciones, esto ha propiciado que se deje atrás la postura dicotómica con la que se vinculaba, es decir, aquellas acepciones sobre las actividades de campo y lo tradicional versus la actividad económica industrial y la modernidad, además de otras características asociadas a lo escaso, lo agrario, la baja densidad poblacional y la movilidad social.

A pesar de que no existe un consenso sobre la definición de lo rural, inclusive en regiones y países con contextos afines, se han identificado cuatro categorías de clasificaciones: a) según cantidad de habitantes; b) según tamaño de los asentamientos y la ocupación de la PEA; c) según criterios administrativos o de “rural” por residuo; y d) según cantidad de habitantes y disponibilidad de servicios públicos (Faugenbaum y Namdar-Irani, 2005. En Rodríguez, A. y Saborío, M., 2008).



En el caso de México, la definición de la ruralidad proviene de la perspectiva demográfica, siendo que el INEGI (2000b), propone como rural una localidad cuyo número de habitantes no sobrepasan los 2500, sin embargo, esta definición no permite conocer la magnitud y diversidad que se puede encontrar en una localidad, mucho menos proporciona datos que puedan ayudar a profundizar sobre cómo es la interacción de sus miembros, sus actividades económicas, sociales, políticas y culturales.

Otro ejemplo de definición, considera, dentro de sus elementos conceptuales, el *uso de la tierra*, en función del tipo de actividades económicas que se desarrollan en cada territorio. Al respecto, Rodríguez y Saborío (2008: 5), mencionan que:

“Esta perspectiva llevaría al análisis de las dinámicas que condicionan el cambio de uso de la tierra, desde actividades primarias hacia actividades productivas relacionadas con aglomeración de la población y la correspondiente urbanización. En este caso las situaciones extremas son lo rural como sinónimo de uso de la tierra en actividades primarias y lo urbano como sinónimo de uso de la tierra en actividades fundamentalmente de servicios para una población altamente aglomerada”.

A pesar de la poca concordancia en la definición de lo rural, en la actualidad, la perspectiva ha cambiado, por lo que la concepción de territorio rural implica la representación conjunta de actos y actividades productivas y económicas múltiples, además de asociarse a indicadores de tipo histórico, cultural, geográfico, demográfico y ecológico propios de un modo y estilo de vida en complemento con conocimientos y saberes distintos de otros territorios (Boix, 2011), aterrizados a la época y contexto socio-histórico en el que se defina.

Al parecer, estos cambios fueron de gran magnitud en distintas partes del mundo, por lo que, durante la década de los 90, ha cobrado fuerza un nuevo concepto en las discusiones académicas y gubernamentales en América Latina, sobre lo rural: la *Nueva Ruralidad*.

De acuerdo a Olea (2009: 3), se pueden distinguir dos fuentes principales de cambio: “las transformaciones que han tenido lugar en los procesos productivos agrícolas y aquellas vinculadas con dinámicas urbanas como, por ejemplo, la revalorización de los espacios rurales por parte de los habitantes urbanos, las nuevas demandas en materia de recreación, servicios ambientales y sitios de residencia en ambientes más naturales y a precios más accesibles”.

En perspectiva, al analizar el actual concepto de ruralidad, éste da cuenta de una nueva fenomenología, la cual está caracterizada por una relación estrecha con lo urbanizado debido a la influencia de los medios de comunicación, la relación con los mercados de trabajo, el uso extenso de las nuevas tecnologías, una meja entre las vías de comunicación rural-urbana y el asentamiento de migrantes de lo rural a lo urbano (López, 2006) cuyos familias guardan una estrecha relación, lo que propicia a compartir procesos culturales, apropiarse de estos y crear nuevos que hacen parte de la vida en la nueva ruralidad.

De tal modo que esta nueva conceptualización concibe una serie de procesos básicos que fungen como la base de su definitividad, por ejemplo, el desarrollo de la pluri-actividad en los hogares rurales que se encuentra vinculada con los procesos de desagrarización y el de movilización. En la visión microsocial, estos procesos son definidos y específicos, además de combinarse con otros, lo que permite la transformación y la creación de nuevos procesos de matices urbana e industrial y la redefinición productiva agrícola y la asalarización (Salas, Rivermar, Velasco, 2011).

De este modo, la concepción de *Nueva Ruralidad*, se traduce como una nueva lectura de la realidad social rural, que como se mencionó anteriormente, deja atrás la mirada fija en las carencias; esta nueva perspectiva funda sus bases “sobre las potencialidades, tanto naturales como humanas que encierra y que no hemos sabido convertir en riqueza” (Restrepo, 2004). De tal manera que, en el sentido de que las necesidades brinden una motivación, un compromiso y permitan una movilización en las personas, éstas podrán considerarse como potencialidad y facilitadoras de recursos (Lamas, 2017).

Por tal razón, la nueva conceptualización de la ruralidad sugiere los siguientes fundamentos (IICA, 2000b):

- El desarrollo humano como objetivo central del desarrollo.
- Fortalecimiento de la democracia y de la ciudadanía.
- Crecimiento económico con equidad, lo cual exige el empoderamiento político de los sectores menos favorecidos del logro económico.
- La sostenibilidad del desarrollo que implica confianza en el desarrollo endógeno.
- Estrategias de desarrollo sustentadas en las dimensiones sociocultural e institucional, es decir, en el rescate y fortalecimiento de la cultura rural y en una nueva institucionalidad.

El efecto del proceso de reconstrucción de la realidad rural, trae consigo beneficios esperados en la reacomodación de grupos sociales, como nuevas fuentes de ingreso familiar, la apropiación de actividades culturales propias de otras regiones, y la revalorización de las costumbres y tradiciones locales, sin embargo, será necesario considerar los efectos negativos que surgen de ello. Noriero, Torres, Almanza y Ramírez (2009), consideran que, una vez que existe una reconstrucción arquitectónica en un espacio social, se rompe el equilibrio y la armonía de la naturaleza, Los mismos autores mencionan los siguiente:

“En suma, se introducen nuevas formas de vida, nuevos hábitos en la alimentación, en la forma de vestir, en la concepción de casa, se influye en el campesino y el habitante del pueblo, estandarizando sus costumbres y haciéndolas semejantes a los estilos de vida urbanos” (Noriero, Torres, Almanza y Ramírez, 2009: 12).

A través de estos cambios, resulta necesaria y evidente una redefinición de las estrategias educativas, éstas deberán estar vestidas de particularidades y tomar en cuenta la multiculturalidad y heterogeneidad de la sociedad rural actual para que sustituyan aquellas generalizadas por organismos gubernamentales,

nacionales e internacionales. Además, estas propuestas deberán considerar la apropiación de las condiciones sociales locales, destacando los saberes y prácticas histórico-culturales para que medien de manera continua como enlace inter-generacional entre los miembros locales.

En esta reconfiguración social, los jóvenes juegan un papel importante como mediadores generacionales de transferencia de las nuevas tecnologías para crear un enlace intergeneracional (IICA, 2000a), que permita consolidar una apropiación y re apropiación del espacio social, cultural, productivo y educativo en conjunto con lo propiamente urbano.

#### **2.4 Los jóvenes estudiantes en la nueva ruralidad**

Para el contenido del siguiente apartado, además del uso de información teórica para el sustento de éste, haré uso de la descripción etnográfica con el propósito de contextualizar el lugar donde se llevó a cabo este estudio. Para ello, me remitiré a la experiencia que, durante dos años, tuve como profesor y residente de la localidad, así como al uso de testimonios<sup>30</sup> de los mismos estudiantes (ahora egresados) del bachillerato y el uso de datos proporcionado por la administración escolar del plantel; por ello, en primera instancia, el propósito será describir de manera comprensiva, la dinámica social de la localidad de San Cristóbal Tepatlaxco, de tal modo que sea posible resaltar aquellos aspectos sociales y culturales que considero serán de gran relevancia para contextualizar el objeto de mi estudio, además de permitir identificar algunos rasgos poblacionales que se han visto afectados por los cambios contractuales de la nueva ruralidad y por ende afectan la vida cotidiana y las significaciones de los jóvenes en la escuela.

---

<sup>30</sup> Durante el segundo semestre de la maestría, realicé un piloto de entrevistas con el objetivo de ajustar el contenido temático de mis tesis y estructurar el instrumento para la recolección de datos (entrevista a profundidad, en un futuro). Para ello, realicé una visita al bachillerato en el mes de octubre de 2016, cuyo fin fue el de entrevistar a 4 estudiantes (uno de primer semestre, uno de tercero y dos de quinto) y tener una primera aproximación a su perspectiva sobre la escuela. Del mismo modo, conversé con un profesor acerca de la dinámica educativa y su visión sobre los jóvenes, así como indagar sobre los perfiles profesiográficos de los profesores del plantel. Por último, tuve la oportunidad de realizar una charla con un ex estudiante durante un recorrido que realicé por la comunidad, lo que me permitió, por un lado, observar las actividades y las relaciones que existen en la comunidad, así como tener una perspectiva sobre lo que un estudiante egresado piensa sobre los estudios de bachillerato, en contraparte de lo que opinaba cuando era estudiante.

En segundo lugar, describiré el bachillerato en el cual realicé mi estudio; si bien, más arriba ya he descrito el aparato curricular del subsistema del bachillerato general, lo que aquí acota, será aquella descripción que permita comprender la situación espacio temporal en la que ubico la investigación, por lo que presentaré una visión integra que abarque, desde la infraestructura de la institución y cómo ésta afecta la subjetividad de los estudiantes, hasta las dinámicas sociales y educativas, que involucran a los jóvenes, profesores y directivos, como actores del proceso educativo. Por último, con base en datos proporcionados por los directivos del plantel, así como los registros observacionales que mi experiencia me proporcionan, presentaré un perfil de los estudiantes que asisten al bachillerato, con el fin de tener un componente más para entender la estructura general asociada a las significaciones que los jóvenes le atribuyen a su vida académica.

#### **2.4.1 San Cristóbal Tepatlaxco, Puebla**

El municipio de San Martín Texmelucan, es un municipio que se encuentra en el Estado de Puebla y que colinda al norte con los municipios de San Matías Tlalancaleca, al sur con el municipio de Huejotzingo, al este con el Estado de Tlaxcala y al oeste con el municipio de San Salvador el Verde (INAFED, 2017).

Datos del INAFED (2017), catalogan a Texmelucan como una ciudad, sin embargo, el municipio está dividido en 54 localidades<sup>31</sup> con características heterogéneas, San Cristóbal Tepatlaxco, la cual es considerada una zona de territorio rural<sup>32</sup> (SEDESOL, 2013), es una de esas localidades, dentro de ella, es posible localizar al Bachillerato General Oficial Profesora Ignacia Islas.

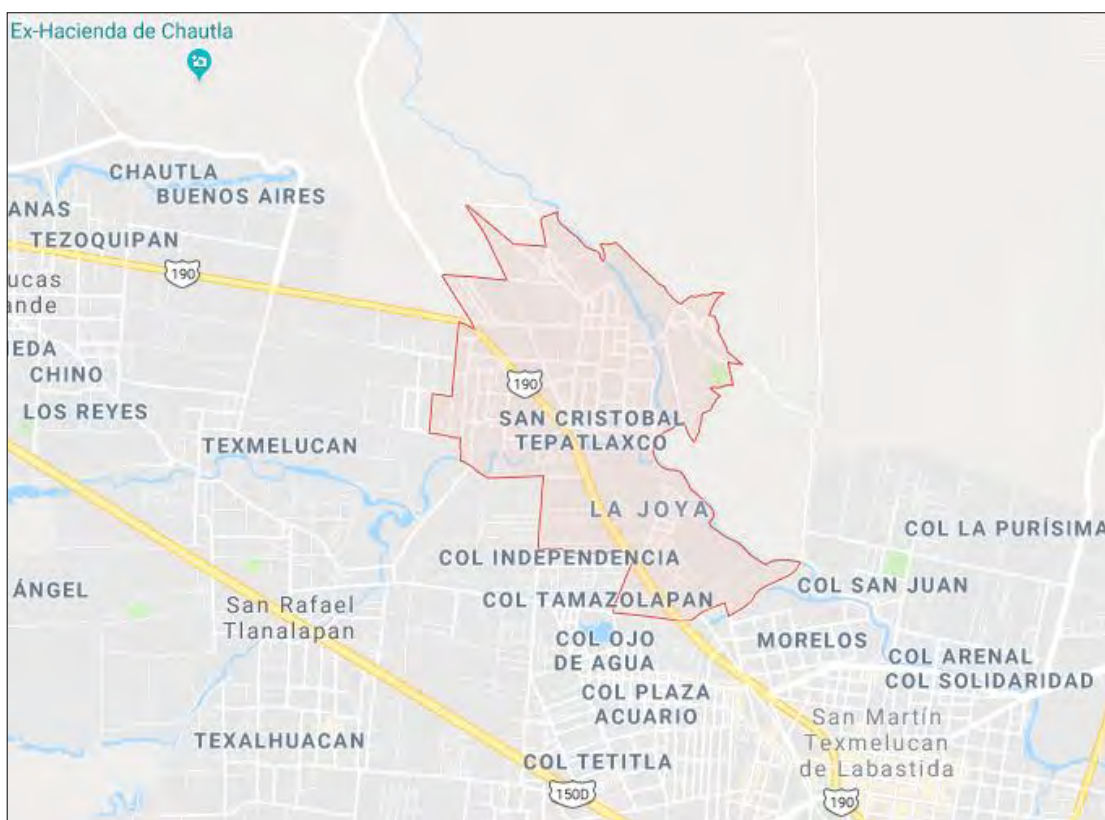
---

<sup>31</sup> Los datos fueron proporcionados por el “Catálogo de Localidades” publicado en línea por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), en el sitio web “Microrregiones”, el cual puede ser consultado en el siguiente enlace:

<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=21&mun=132>

<sup>32</sup> Para categorizar a la zona como rural, se toma como base la definición demográfica que ofrece el INEGI (2000b) al mencionar que en México es considerada como rural una localidad cuyo número de habitantes no sobrepasan los 2500. En este sentido, la zona donde se ubica la institución cuenta con menos pobladores de los establecidos como límite, es así que se considera dentro de esa categoría.

**Imagen 1. Ubicación de la comunidad de San Cristóbal Tepatlaxco**



**Fuente: Google Maps**

Esta comunidad cuenta con un sólo plantel de educación media superior; en este sentido, los destinatarios son en su mayoría, jóvenes rurales pertenecientes a la misma localidad, esto está aunado a las oportunidades precarias que ofrece el municipio. San Cristóbal es una comunidad donde es posible identificar los rasgos más típicos de la organización social tradicional, basada en estrechos lazos de relaciones personales, producto de un conocimiento mutuo entre los miembros de una comunidad local, la vigencia de una solidaridad primaria, y la cohesión frente a los peligros externos.

### *El trabajo*

Los habitantes de San Cristóbal Tepatlaxco realizan diversas actividades para su sustento económico, sin embargo, son dos las de mayor relevancia para el soporte económico familiar: la fabricación de queso y el trabajo de campo, siendo esto último la actividad que realiza un porcentaje mayor de los padres de familia de los estudiantes.

De acuerdo a los registros observacionales (Anguera & Blanco-Villaseñor, 2006), pude darme cuenta de la dinámica laboral que se persigue la mayoría de las familias de mis otrora estudiantes: La localidad cuenta con varias fábricas para la elaboración de quesos, las cuales en dimensiones laborales, proporcionan trabajo a un importante porcentaje de los jóvenes en la localidad, en especial a los varones, debido a que las actividades para la elaboración, son demandantes y llevadas a cabo en horarios poco ortodoxos<sup>33</sup>. A pesar de ello, son los jóvenes los que deciden trabajar, ya que los sueldos se consideran muy atractivos para alguien que está iniciando su vida laboral, por ende, un porcentaje medio de los estudiantes en edad juvenil realiza este tipo de actividades, lo que influye en sus quehaceres académicos.

“Antes pagaban menos, pero casi ningún morro aguanta... son \$1200 a la semana y te dan comidita [risas]... la neta es que sí está [difícil], la otra vez [mirando a su compañero] nos dejaron salir hasta las ¿Casi las 3, [de la mañana], ¿no?... pus' la neta ya pa' qué te levantas a la escuela [risas]” (D., 16 años, estudiante de 1er semestre).

Por otro lado, aquellos que no deciden iniciar su vida laboral por decisión propia, tienen que lidiar con actividades del campo que no están sujetas a la decisión de los jóvenes, sino que se asumen como una obligación demandada por los padres, debido a que son actividades que permiten el sustento económico familiar. En este tipo de labores, se incluyen tanto a los varones como a las mujeres y si bien, no requiere de un gran esfuerzo físico, la realización de este tipo de actividades, es un factor determinante por el que un estudiante pueda o no cumplir con las expectativas escolares.

En muchas de las ocasiones, son los propios padres quienes sugieren a los jóvenes no asistir a clases con el fin de continuar laborando durante el horario escolar; en otros casos, porque la jornada de trabajo inicia desde muy tempranas

---

<sup>33</sup> Los horarios establecidos para laborar en una quesería son de las 3:00 pm a las 10:00 pm, sin embargo, este horario nunca se respetaba, debido a la demanda de las actividades en las fábricas, por lo que en muchas de las ocasiones los jóvenes terminan sus labores pasada la media noche.

horas de la mañana (3.00am p., ej.) y los jóvenes, después del trabajo, prefieren descansar que asistir a la escuela; en el peor de los casos, los jóvenes asisten después de haber laborado por la madrugada, inclusive sin haber descansado o sin haber probado alimento.

“Es a lo que se dedican mis papás y pus’ ni modo, a mí también me toca [risas]...mi papá es el que se levanta primero, como a las tres o a las cuatro... y ahí lo ve [profe] despertándonos a todos [risas]... pus’ si no fuera a la fuerza [ayudar en el trabajo] ¡La verdad es que no! [En tono de cansancio]... Es aquí cerca, [el lugar donde trabajan] por la ex hacienda, tons, pus’ me vengo como a las siete y cuarto, me medio peino y, pus’ llego [risas]” (G., 16 años, estudiante de 3er semestre).

### *La religión*

De acuerdo con el Panorama de las Religiones, publicado por el INEGI (2010), el 96.6% de la población poblana profesa la religión católica, por lo que el Estado de Puebla es considerado dentro de los 10 Estados en la República Mexicana con mayor población afín a una identidad religiosa (INEGI, 2000a).

Aquella es una característica de la comunidad de San Cristóbal: la celebración de actividades religiosas. La localidad está dividida por dos colonias: “*El Barrio*” y “*La Loma*”, cada una cuenta con su propia iglesia y su propia fiesta patronal. Del lado de *El barrio* se festeja a la “Inmaculada Concepción” y la fecha de esta festividad es el 08 de diciembre, mientras que del lado de *La Loma* los días para celebrar a “San Cristobalito” son el 24 y 25 de junio.

Del mismo modo, la noche del 12 de diciembre se contempla el cumpleaños de “La Virgen de Guadalupe”; en este caso, no existe una separación festiva entre las dos partes del pueblo, ya que se ofrecen misas en las dos iglesias, y en ambos casos, se comparte la perspectiva festiva, por otro lado, la tradición dicta dos actividades a realizarse por los miembros de la localidad: aquel residente que cuente con un altar de la virgen de Guadalupe en su casa, ofrecerá un festejo durante la madrugada, que incluye la invitación de familiares y amigos; en



contraparte, existen otros creyentes que año tras año, realizan una peregrinación desde el pueblo hasta la Basílica de Guadalupe en la Ciudad de México.

La experiencia de haber vivido en la comunidad, me permitió conocer el proceso en el que los estudiantes se involucran en estas actividades. Aquellos estudiantes que son originarios del pueblo<sup>34</sup>, están involucrados de manera directa o indirecta, ya sea en la planeación, organización, presentación y/o asistencia a alguna actividad festiva/religiosa; este involucramiento, pocas de las veces, es asumido por voluntad propia, siendo una especie de imposición por los padres de familia, que profesan estas creencias generación tras generación.

De este modo, la celebración de este tipo festividades, incluye actividades que van, desde representaciones religiosas, preparativos para los invitados, actividades de logística (éstas incluyen desde la planeación hasta la organización de los eventos) actividades culturales (bailes, cantos, escenificaciones) hasta recaudación de fondos y rituales con valores significativos por todas las personas que participan en ellos:

“...Pus’ en mi casa todos son católicos, yo nomás porque mis papás lo dicen... Hace dos años que me metieron [a participar en un ritual para festejar a la virgen de Guadalupe], ¡pus’ ni modo que le diga [a mi mamá] que no! [risas]... ya ora me gusta [risas]... pero antes tienes que confesarte, es en la misa que hacen antes... es como un requisito para ser moro, sino creo que no te dejan... al principio no me gustaba tampoco [confesarme], pero luego como que ya lo haces, porque pus’ así debe ser” (M., 18 años, estudiante de 5to semestre).

Como profesor es posible darse cuenta de la significatividad que tienen este tipo de actividades en los jóvenes. En un inicio estas actividades son asumidas por obligación, pero con el tiempo, los jóvenes se involucran en ellas y las hacen parte de su vida. A pesar de ello, este tipo de actividades se contraponen

---

<sup>34</sup> Algunos de los estudiantes que asisten al bachiller, son originarios de otras localidades de San Martín Texmelucan o de otros municipios, cercanos o lejanos, por ejemplo, Río Frío, ubicado en el municipio de Ixtapaluca, perteneciente al Estado de México.

con la cultura escolar ya que implica la inversión de tiempo, el cual es restado de que se dedica a la escuela. En contraparte con lo establecido en el curriculum escolar, estas costumbres contienen un valor más significativo que el que se encuentra dentro de las aulas del bachiller y se comparte, independientemente del nivel académico o el estrato social del que provienen los jóvenes.

“¿No sé si se acuerde del profe de mate? ...sí, nos reprobó a mí y al Casique porque nos fuimos a la villita... la neta sí se pasó... porque en esas fechas faltan [muchos estudiantes] y se le ocurre [al profesor] hacer examen...” (L., 20 años, ex estudiante).

### *Dinámicas desintegradoras*

A pesar del carácter rural de la comunidad, la dinámica social persigue patrones y conductas (tanto positivas como negativas) similares a cualquier zona del país. La localidad contiene una particular mezcla entre lo tradicional y lo contemporáneo, por lo que es posible encontrar costumbres que son particulares en un pueblo (por ejemplo el uso de anuncios para la localidad por medio de un altoparlante o la utilización de caballos como medio de transporte) hasta hábitos asociados con población de grandes ciudades (por ejemplo, el uso de smartphones en adultos mayores), esto, como se mencionó más arriba, es el resultado de las transformaciones de la nueva ruralidad.

En consecuencia, es posible encontrar dinámicas sociales consideradas como desintegradoras (González, 2014), que conciernen no sólo a la población en general sino a los jóvenes estudiantes. Desde una mirada empírica, podrían considerarse dos tipos de actividades las de mayor riesgo en la población juvenil de San Cristóbal Tepatlaxco y en los estudiantes del bachillerato: las adicciones (el alcoholismo y la drogadicción) y la creación de grupos delictivos junto a la identificación de la cultura del narcotráfico (por medio de la música).

De acuerdo con Tapia, Guzmán, Maldonado y Ortiz (2016), la edad promedio para el primer consumo de drogas es de 14.8 años de edad y después del primer contacto, existe una posibilidad grande de que este tipo de actividad

continúe en un futuro. Como se ha dicho, la discusión a profundidad sobre las problemáticas sociales de la comunidad, quedan fuera de los objetivos de esta investigación, no obstante, habrá que considerar cómo este tipo de fenómenos se encuentra vinculado con la experiencia personal de los jóvenes que asisten al bachillerato.

El uso tanto de sustancias tóxicas como de alcohol e ilícitas como la marihuana, es una actividad que se comparte de manera cotidiana por parte de los jóvenes estudiantes. El grupo de amigos se convierte en una de las áreas sociales de mayor importancia para un joven en edad de bachiller, el pertenecer y ser aceptado en éste, funge como una prioridad, esto permite el proceso de socialización, de construcción de identidad y de autonomía en los jóvenes, sin embargo, este tipo de actividades también son consideradas como fuentes de riesgo en cuanto el grupo social ejerce una presión en el joven para realizar actividades que podrían perjudicar su salud y su integridad (Martínez, 2000).

Hablando en términos de la población estudiantil del BGOPII, sólo una minoría de los estudiantes consume alguna droga, ya sea esta legal o ilegal<sup>35</sup>, mientras que un mayor porcentaje practica el consumo de alcohol de manera recreativa, es decir, en fiestas (familiares, patronales o con los amigos) o en las salidas los fines de semana después de la escuela o por la noche.

Aunado a esto, encontramos la conformación de grupos delictivos y la identificación con la cultura del narco. La comunidad de San Cristóbal Tepatlaxco es relativamente pequeña, esto permite cierta familiaridad entre los pobladores, lo que facilita conocer a la mayoría de la gente que reside ahí; por lo tanto, los grupos delictivos son pocos y por ende conocidos.

Este tipo de dinámicas son solo representativas, es decir, sólo existe una identificación alejada de la práctica del narcotráfico, por lo cual, es adecuado

---

<sup>35</sup> Esta afirmación es con base en la experiencia propia durante el periodo escolar 2013-2015. En tal caso, durante los dos años de mi estancia como profesor, apoye a un grupo de estudiantes (5 jóvenes) con problemas de drogadicción, los cuales, llegaron a mí, debido a que utilizaban estas sustancias dentro de las instalaciones escolares, lo que les ocasionó problemas con el director de plantel.

hacer uso de lo que se denomina narcoestética<sup>36</sup>, para describir esta categoría. La narcoestética refiere a aquellos estereotipos asumidos por las representaciones sociales de la figura del narco, los cuales forman un marco de referencia el cual orienta las percepciones de los individuos hacia lo ostentoso, lo exagerado, lo estridente, lo glamoroso, lo fácil de obtener y lo que se desea acumular.

Para Acosta (2014), la narcoestética se caracteriza por la búsqueda de los productos culturales creados por el narcotráfico, aunado al deseo de ocupar un lugar en el mundo en el que el valor monetario es lo primordial. Aquello es lo que caracteriza a los grupos conformados por jóvenes en la población de San Cristóbal.

Las características de estos grupos incluyen: el gusto por la música de narcocorridos, la vestimenta asemejada a lo que es considerado que usa un narcotraficante, el uso de bebidas alcohólicas de marca, utilización de camioneta (troca) para trasladarse, salidas a antros cada fin de semana, posesión y uso de armas de fuego, la presunción de actividades delictivas, entre otras.

Este tipo de grupos está formado tanto por hombres y mujeres, en su mayoría jóvenes menores de edad, liderados por un joven adulto, quien generalmente tienen estabilidad económica y pocas responsabilidades, además de posiciones materiales que le permiten crear una percepción de glamur para los jóvenes.

“Pus’ yo me junto con ellos porque me late el desmadre [risas]... la neta es que está chido porque ese compa [habla sobre el líder del grupo] anda en la movida y ‘ora trae el camaronso [dinero] [risas] y pus’ cuando andamos en el jale, es el que saca el pomo siempre y trae [una mujer bonita] [risas]... el wey ni terminó la secu [risas]... igual siempre anda buscando quien jale y ta’ tentador, pero pus’ no sé [pausa] igual después caigo [risa nerviosa]...” (A., 20 años, estudiante de 5to semestre).

---

<sup>36</sup> Ver Rincón O. (2009). Narco.estética y narcocultura en Narco.lombia” en *Revista Brasileña de Ciencias Sociales*. Sao Paulo. 24 (70).

### **2.5.2 El bachillerato Ignacia Islas**

De acuerdo a la página de internet *Mejora tu escuela*<sup>37</sup>, el bachillerato Ignacia Islas cuenta solamente con el turno matutino y la demanda de estudiantes que atiende para el ciclo escolar 2017-2018 es de 216, distribuidos en 6 grupos: dos de primer año, dos de segundo y dos de tercero. Los datos de la posición estatal, la sitúan en el lugar 925 de 1220 en el Estado de Puebla, del mismo modo, los resultados del Semáforo de Resultados Educativos, los cuales se derivan de las pruebas *PLANEA* y *ENLACE*, la califican con un nivel de reprobación.

En términos de porcentaje del alumnado, la mayor parte se encuentra en los primeros años, siendo que los grupos inician con aproximadamente 60 estudiantes, mientras que los de segundo año son de aproximadamente 40; los de tercero oscilan entre 20 y 25 estudiantes por grupo, de este modo, las cifras revelan, que existe una tasa alta de abandono<sup>38</sup> y deserción escolar en el plantel.

La mayoría de los estudiantes proviene de la misma comunidad, mientras que una minoría, proviene de comunidades aledañas<sup>39</sup>. El horario escolar es de ocho de la mañana a una treinta de la tarde, siendo las sesiones de cincuenta minutos solamente y el receso de media hora de duración. Los minutos destinados a las sesiones son un estimado, ya que, en muchas de las ocasiones, las sesiones llegan a durar menos de ese tiempo, debido a factores como: ceremonias cívicas los lunes a primera hora, festivales, interrupciones por personal externo y en el mayor de los casos, a la falta de puntualidad de los profesores para concluir con sus sesiones a tiempo, por tal razón, una clase puede llegar a ser de cuarenta o hasta de treinta minutos.

#### *Cultura escolar*

La cultura escolar difiere sobremanera en comparación con una institución de nivel medio superior de una ciudad. Respecto a esto, la dinámica escolar conserva

---

<sup>37</sup> Revisada el 12 de octubre de 2017 del siguiente enlace:  
<http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/21EBH0345S>

<sup>38</sup> En mi experiencia, una parte importante de los estudiantes que deja la escuela, el primer año, es debido a que solicita un cambio de plantel, lo que conceptualmente no se traduciría en abandono.

<sup>39</sup> Los datos son indicativos al ciclo escolar 2014-2015, de acuerdo a las estadísticas internas del plantel.

mucha de la reglamentación y el control establecido por la educación básica: los estudiantes llevan uniforme escolar y deportivo (de uso diario), la portación de credencial escolar, la cual debe ser mostrada para ingresar al plantel, corte de cabello (obligatorio para hombres), peinados y limitación al uso de maquillaje (para las mujeres) y un horario establecido de entrada y salida, que a diferencia de otros planteles de EMS, no es flexible a pesar de cumplir con las normas para su ingreso<sup>40</sup>.

Del mismo modo, se realizan otro tipo de actividades que son impuestas por los directivos y profesores que limitan la autonomía y libertad de los jóvenes que ingresan en este plantel. Los castigos incongruentes son el mejor ejemplo, ya que los estudiantes son sacados de clases por comportamientos considerados indebidos, para realizar actividades pertenecientes al encargado de intendencia: barrer el patio, lavar los baños, juntar y sacar la basura, limpiar los salones, etc.; otro ejemplo es la obligación de participar en actividades que el personal académico considera tradiciones culturales-académicas: las ceremonias cívicas los lunes por la mañana, las presentaciones de bailes y canto en temporada de navidad o el día de las madres, entre otros.

Por otro lado, la oferta de actividades culturales de libre elección, está limitada a lo deportivo (torneos de fútbol y basquetbol), no habiendo así, oportunidades para que los jóvenes expandan su bagaje cultural con otro tipo de propuestas, por ejemplo, conciertos de música popular, presentaciones teatrales, espacios políticos, asociaciones estudiantiles y de egresados, etc., que permitan introducirse en nuevos ámbitos culturales y desarrollar habilidades y gustos personales que les permitan, la posibilidad de construir una percepción distinta de su vida académica y social.

Referente a las clases, éstas son impartidas de una manera tradicionalista, la base de la didáctica en las sesiones es la utilización del libro de texto, el dictado

---

<sup>40</sup> La entrada es a las 8:00am y el tiempo estimado de tolerancia es de 10 minutos, aquellos estudiantes que lleguen después de ese horario, no se les permite la entrada. El plantel permanece cerrado durante el horario escolar, por lo que ningún estudiante tiene permitido salir, sino hasta que se concluya el horario escolar.

y la utilización de exámenes únicos, como métodos para la evaluación del aprendizaje; en este sentido, muy pocas clases ofrecen a los estudiantes espacios para construir pensamiento crítico, que puedan sugerir modificaciones a la didáctica que sirvan como mejora en la calidad de las clases que ofrece el bachillerato y para la propia experiencia de los jóvenes. Aunado a esto, se encuentra las precarias condiciones en las que se encuentra el plantel en cuanto a infraestructura.

### *Infraestructura*

Referente a esta categoría, el plantel cuenta con un edificio principal: en la parte baja, incluye dos salones de proporciones medias y dos baños (de uso tanto para los estudiantes como para los profesores). En la planta alta se encuentra la dirección (la cual está dividida por el salón de cómputo, mismo que es utilizado como sala de profesores y salón de reuniones académicas), además de un salón que, dadas sus grandes dimensiones, es proporcionado para uno de los grupos de nuevo ingreso.

En la parte lateral izquierda, se encuentran dos salones de dimensiones pequeñas, mientras que, al fondo del plantel, están dos salones con dimensiones estrechas. Los salones de clases sólo cuentan con el mobiliario necesario: una banca (o silla) para cada estudiante<sup>41</sup>, una mesa y silla para el profesor y un pizarrón blanco; en consecuencia, el material complementario que sea de utilidad para impartir la sesión (gis, borrador, plumón, proyector, etc.) debe ser proporcionado por el profesor.

El plantel no cuenta con laboratorios de ningún tipo, ni con auditorios, tampoco hay un espacio físico que sirva como biblioteca<sup>42</sup>. El material para cada una de las asignaturas (libros de texto) debe ser adquirido por los estudiantes (el costo de estos libros en ocasiones es de hasta 200 pesos por cada libro). Se cuenta con conexión de internet, sin embargo, la sala de cómputo tiene

---

<sup>41</sup> En ocasiones, la demanda de ingreso rebasa a la esperada por lo que ha habido casos en los que los estudiantes se quedan sin banca o silla.

<sup>42</sup> A pesar de ello, se cuenta con un pequeño acervo de aproximadamente 150 libros de los cuales la mayoría son libros de texto, sobrantes de años anteriores.

aproximadamente 10 computadoras, lo que no satisface la demanda de estudiantes, por otro lado, el uso de wifi no está permitido.

La persona encargada del área psicopedagógica es al mismo tiempo docente, sin embargo, no cuenta con un espacio acondicionado que le permita atender las distintas problemáticas de los estudiantes; no hay enfermería y, por ende, no hay personal especializado en atender alguna urgencia médica.

Las zonas deportivas se reducen a una cancha de basquetbol y una de futbol, por otro lado, la escuela no cuenta con el material para proporcionar el uso a estas áreas. Con respecto a los espacios alimenticios, se cuenta con una cooperativa (tiendita) con productos misceláneos, sin embargo, no se proporciona mobiliario (mesas, sillas, comedores, etc.) para consumir los alimentos, por lo que, en la mayoría de los casos, se utilizan los salones como comedores.

### *Profesores*

En relación con la planta docente, el plantel cuenta con 9 profesores<sup>43</sup> (incluidos el director y el subdirector), 7 de ellos cuenta con licenciatura o ingeniería, mientras que sólo 2 con maestría; el 100% de ellos cuenta con PROFORDEMS. Empero, independientemente del grado académico, de manera empírica, el perfil docente, de los profesores del BGOII, se puede resumir de la siguiente manera:

*1. Su práctica se basa en métodos tradicionales:* existe un uso continuo de los libros de texto y de estrategias poco innovadoras para el aprendizaje: dictados, memorización, lectura en voz alta, estudiantes sentados en fila, etc. Las condiciones del bachillerato son precarias para el uso de las nuevas tecnologías, aun así, pocas de las veces se buscan alternativas que puedan motivar a los estudiantes a ser los protagonistas de su propio aprendizaje.

---

<sup>43</sup> Datos proporcionados por la página de internet: "Mejora tu escuela". Revisado el 12 de octubre de 2017 de: <http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/21EBH0345S>



2. *Foráneos*. La mayoría de los docentes, son oriundos de ciudades aledañas de Puebla, por lo que se trasladan a la localidad para dar clases. Sólo uno de ellos es oriundo de la comunidad.

3. *Poca o nula flexibilidad al cambio*: Debido al poco personal académico, las horas de trabajo son excesivas, aunado a esto, algunos profesores realizan otras actividades en su tiempo libre, complementarias a su labor docente<sup>44</sup> o para la obtención de recursos económicos debido al bajo salario que reciben. Aquello se traduce en estrés y poca tolerancia a la frustración al tener que atender a más de 200 estudiantes por día, además de la negación a buscar nuevas formas de mejorar su desempeño dentro del aula.

4. *Nula atención y/o seguimiento de los estudiantes con problemas académicos*: Este punto está relacionado con el anterior, debido a la carga de trabajo y las condiciones laborales, muchas de las ocasiones, la manera de lidiar con las problemáticas de los estudiantes se traduce en formas de disciplina autoritaria, que, en el último de los casos, constituye la expulsión de los jóvenes como una solución única a la problemática.

5. *Perfil profesiográfico*: la mayoría de los profesores tiene una formación en ciencias o económico administrativas, siendo sólo 2 de ellos (una con formación en psicología educativa y otro en derecho) los formados en ciencias sociales y/o humanidades.

6. *Profesores no especializados en la asignatura (as) que imparten*: De nueva cuenta, el contar con poco personal docente, obliga a que algunos profesores impartan asignaturas en las cuales no están formados, ejemplo de ello con las asignaturas en idiomas, siendo que quien las imparte no tiene una licenciatura en lenguas, otro ejemplo son las asignaturas del área físico-matemático, la mayoría de las asignaturas está cubierta por un solo

---

<sup>44</sup> Durante el tiempo que impartí clases, noté muchas inasistencias por parte de los profesores, sin embargo, en la mayoría de las veces fue por actividades relacionadas con los Sindicatos a los cuales pertenecen.

profesor, sin embargo, no hay un especialista en física o estadística. Todo esto, repercute en la forma de dar las clases y por supuesto en la manera en que los jóvenes se involucran en el gusto por ciertas asignaturas y, por ende, por la escuela.

Por último, respecto a la forma de contratación del docente, el 100% es por plaza definitiva, sin embargo, se ha contratado personal temporal para cubrir ciertas asignaturas que no tienen un profesor a cargo. Las asignaturas que cubre el personal temporal son las de educación física y educación artística. El profesor contratado no necesariamente ha estudiado una licenciatura afín e inclusive no es requisito, para su contratación, el haberla concluido.

### *Los estudiantes*

El perfil de los estudiantes que ingresa se caracteriza por una heterogeneidad explícita de cualquier escuela y nivel; por otro lado, escolarmente hablando, este perfil se asocia por una carencia de habilidades académicas y socio emocionales, lo que dificulta su adaptación en el primer año escolar. Por ejemplo, uno de los principales problemas de los estudiantes de nuevo ingreso, son los precarios hábitos de lectura y escritura, lo cual se refleja en los resultados que más arriba mostramos, sobre la prueba ENLACE y PLANEA.

Nuestros propósitos están lejos del análisis sobre el perfil propuesto por el Plan de Estudios del BGE y sobre el cumplimiento de los objetivos, sin embargo, el lector tendrá la oportunidad de visualizar, desde un punto de vista empírico, cómo es que ingresan los estudiantes y cuáles son los rasgos que componen el perfil *real*<sup>45</sup> de los jóvenes que cursan al Bachillerato rural.

a) *Provenientes de familias con niveles socioeconómicos bajos.* Está característica tiene como fundamento los estudios socioeconómicos que la administración del plantel les hace a los padres de familia para el ingreso de sus hijos, de ahí que se

---

<sup>45</sup> Hago uso del concepto "*real*", con base en la experiencia como profesor, por lo que sólo puede ser considerada para el perfil de ingreso de los estudiantes del Bachillerato General Oficial Ignacia Islas, en el contexto temporal en el que impartí clases.

puede hablar sobre acceso de recursos materiales limitados, actividades laborales con remuneración baja, condiciones de vida austera, etc.

b) *Dedicación parcial a los estudios*. Un gran número de estudiantes trabaja, realiza actividades del hogar o tiene otras responsabilidades no acordes a su edad<sup>46</sup>.

c) *Carencias de habilidades de escritura y lectura y poco interés por conocimientos generales*.

d) *Precaria habilidad crítica y autocrítica*.

e) *Altas habilidades para el uso de herramientas tecnológicas*. Si bien, el bachillerato no provee de estas herramientas y el desarrollo de las habilidades, esto no es una limitante.

f) *Dinámicas familiares no convencionales*. Debido a la movilidad consecuencia de la nueva ruralidad, muchos padres han migrado, ya sea a las ciudades aledañas o han migrado a otro país con el propósito de mejorar su calidad de vida económica; esto genera que los jóvenes tengan que vivir con familiares cercanos.

g) *Índices altos de violencia familiar y/o adicciones*. Los jóvenes tienden a repetir patrones conductuales que son aprendidos en el núcleo familiar.

h) *Patrones de violencia y auto punitivos que sugieren problemas psicológicos*. En mi experiencia, encontré muchos casos de estudiantes con problemas psicológicos que van desde los más comunes, como la ansiedad, el estrés y la depresión, hasta problemas mayores como ataques de agresividad, bulimia y anorexia, esquizofrenia y cutting.

i) *Motivación de ingreso condicionado por algún factor externo*. La mayoría de las familias de los estudiantes reciben una compensación económica por parte del programa "PROSPERA"; una de las características del programa es el incremento

---

<sup>46</sup> Respecto a ello, ocurren dos situaciones: 1. Los padres responsabilizan al joven (generalmente mujer) de los cuidados de los hermanos menores; 2. A pesar de que no hay una cifra exacta, existen casos altos de embarazos no deseados entre los jóvenes, lo que los obliga a abandonar los estudios.

del monto en relación al grado que se cursa, lo que se traduce en una condicionante para algunos de estos jóvenes asistan a la escuela de manera obligatoria.

j) *Creencias religiosas muy arraigadas, siendo éstas más importantes que las académicas.* Algunos estudiantes defienden sus creencias por sobre las ideologías escolares, lo que se percibe, en ocasiones, como un frente en contra.

k) *Un porcentaje bajo de los egresados accede al nivel superior o se inserta en el mundo laboral, mientras que un porcentaje medio, no estudia ni trabaja.* Si bien las expectativas de la mayoría son seguir estudiando, muy pocos alcanzan esa meta. El principal factor es el económico.

Por último, lo anterior debe tomarse como un marco referencial empírico que permita complementar la visión del fenómeno educativo, en nuestro caso, del bachillerato General Oficial Ignacia Islas. Indicadores como los antes expuestos forman parte de la identidad que define a la escuela y, por lo tanto, consideramos necesarios incluirlos en el análisis de nuestra investigación.

El objetivo de contemplar un panorama lo más completo posible, será el de disponer, valorar y respetar el espacio físico, subjetivo e intangible del campo de estudio, forzando con ello a un “encuentro natural entre la escuela y el entorno inmediato del alumnado” (Boix, 2011), para así, tener un acercamiento de lo que los jóvenes significan de la escuela.

### CAPÍTULO 3.

## JUVENTUD RURAL: LAS CONDICIONES EN LAS QUE SE CONTRUYEN LOS SIGNIFICADOS SOBRE LA ESCUELA



Foto: Ausencia

### **3.1 La trayectoria pre-académica y la condición familiar en la búsqueda de significado escolar**

Una cualidad en común entre los jóvenes que participan en nuestra investigación es su condición juvenil y estudiantil, esta condición está cargada de caracteres provenientes de diferentes ámbitos en los que se desenvuelven, de modo que sus expresiones manifiestan rasgos procedentes del núcleo familiar, individual, social y cultural, además de la condición de género y por supuesto, del ámbito educativo; por tal razón, el conglomerado de atribuciones que los jóvenes asumen a sus estudios es un conjunto entrelazado de significados conformados por la historia y la vivencia personal de cada joven, empero, estas significaciones se encuentran sujetas bajo determinados modelos espacio temporales, es decir, aquellas representaciones expresadas mantienen un común denominador heterogéneo que permite conocer la subjetividad temporal de los *estudiantes rurales*, pero que, al mismo tiempo, está siendo transformada por la constante experiencia de vida de cada joven en particular, por tanto, no es estática ni lineal, sino dialéctica y cambiante.

De esta manera, encontramos entre los discursos de los jóvenes, expresiones de sentido hacia el bachillerato con matices provenientes de distintos planos temporales asumidos por su perspectiva individual. Coincidimos con Tapia (2015), en que los significados que los estudiantes otorgan a los estudios remiten, ya sea su presente continuo, que se expresa de acuerdo a sus necesidades y deseos o su futuro inmediato y a largo plazo, que se centra en sus expectativas y aspiraciones definidas por su paso en la educación media superior. En adición, nosotros observamos expresiones de significado cambiantes definidos por la trayectoria escolar de los jóvenes; así, el sentido que se le atribuía a los estudios de secundaria es completamente distinto al que se atribuye al bachillerato, del mismo modo, la trayectoria dentro de la educación media superior ha sido un constante devenir de significaciones condicionadas por la experiencia, escolar o no, de los jóvenes estudiantes.

Como ejemplo, podemos observar en uno de los jóvenes entrevistados cómo su paso por la secundaria y el bachillerato fue definido por condiciones totalmente ajenas a lo escolar:

Pues que en la secundaria era yo muy desastroso y no ponía atención en clases y a veces pus' me costaban los exámenes porque, como no ponía yo mucha atención, las preguntas que venían en los exámenes, pues, no las ponía yo bien o me ponía nervioso y pus' ya en el bachiller, ya no *E: ¿Ya no? ¿Cuál es la razón? Ya no... [Piensa la respuesta] Pongo más atención, pus' también no he reprobado ninguna materia porque si no [risas nerviosas] ¡Pobre de mí! E: ¿Cuál es la razón por la que pones más atención ahora que cuando estabas en la secundaria? Porque como que ya me está interesando más los estudios para... [Piensa su respuesta unos segundos]... Tener un futuro [risas nerviosas] E: ¿Qué sucedería si llegases a reprobado alguna materia? ¡Me ponen a trabajar! [risas] E: ¿Te gusta el trabajo? ¡No! [Risadas] (Brayan, 15 años, 1° semestre).*

Si bien, se infiere que el sentido que se otorga a los estudios de secundaria es distinto al que se le atribuye al bachillerato, éste último está sujeto a condiciones ajenas, de modo que la motivación inicial, para asistir a clases y no reprobado ninguna materia, está fijada de manera explícita a una comparativa personal entre las actividades que se realizan dentro del espacio escolar y actividades de índole laboral; por otra parte, también es posible asociar la relación familiar como una condicionante para el otorgamiento de significado a los estudios.

De acuerdo a Schütz, (1962) esta interacción con el otro permite identificar las *acciones* que los jóvenes expresan en su discurso, de la misma manera, es posible reconocer cómo la interacción con *los asociados*, interviene en la conformación de la subjetividad de los jóvenes, y en este caso, en la construcción de sentidos y significados otorgados a sus estudios. Cuando le hemos preguntado al estudiante sobre la razón por la cual ahora, en el bachillerato, pone más atención, su respuesta se asume como el resultado de la interacción con sus

*contemporáneos*, de esta manera aquel “¡Pobre de mí!”, manifiesta una *relación Nosotros* (Schütz, 1962: 46) que implica la intervención coparticipativa en la vida en curso del otro, expresada por medio de síntomas que nos permitirán interpretar y ubicar sistemas tipificadores (Berger y Luckman, 1968).

Esta relación fundamentada por las expresiones verbales de los jóvenes, permite observar parte de sus vivencias, no sólo en el ámbito escolar presente, sino en su ámbito social y familiar pasado; así que, como punto de partida para acceder a la subjetivación de significados atribuidos a la escuela, fue necesario conocer la posición particular de cada uno de los jóvenes en el espacio y el tiempo con el objetivo de identificar su repositorio de conocimiento, aquel que nos permitiera acceder a su almacenamiento pasivo de experiencias (Schütz, 1932).

Para mí, pus', fue un poco difícil porque mi familia estaba atravesando un problema, entonces, ninguno de mis dos papás me quiso ayudar a buscar un bachiller, o algo así, entonces, para mí fue difícil, eh... Buscar un bachiller, juntar mi documentación, estar yendo yo solo a la secundaria, a los bachilleres y así, pero pus', al final de cuentas el interés por, por superarme a mí mismo fue el que me hizo, poder entrar al bachiller. (Alex, 17años, 5° semestre).

Esta cita refleja lo que en la sociología comprensiva se reconoce como el *mí* y el *yo*; un joven que atraviesa por dificultades familiares, con experiencias de carácter negativas, con incertidumbre sobre su futuro académico, reconoce su situación pasada, *mí*, y reflexiona sobre ella tomando como decisión la continuación de sus estudios de educación media superior, *yo*. Aquello nos permite identificar los *actos* que se encuentran en los repositorios de conocimiento de los estudiantes; estos actos son parte de la construcción de significados individuales, de este modo, como lo venimos mencionando, la atribución de sentido estará definida por aspectos que no son exclusivos de lo escolar, sino que provienen de distintos medios en los que los jóvenes se autoconstruyen. La entrada al acervo experiencial de los jóvenes, permitió identificar experiencias



pasadas y actuales, que influyen en la manera sobre cómo se vive el bachillerato rural.

Para alcanzar la interpretación de los significados, realizamos un esquema basado en la lógica que Schütz considera para adentrarse a la intersubjetividad de los individuos. De esta manera, se consideró como punto de partida la trayectoria escolar de los estudiantes antes de ingresar al bachillerato. El análisis se limita a la interpretación de la influencia familiar y cultural de los jóvenes y el paso de la secundaria a la educación media superior, de este modo, analizamos cómo es que los estudiantes llegan a la escuela y cómo esta trayectoria influye en su paso por ella.

Como segundo tema, consideramos la experiencia escolar como el preámbulo para la construcción de significados escolares, de modo que, conociendo cómo es que viven los jóvenes, dentro y fuera de la escuela, accederemos a conocer su subjetividad, ergo, la atribución de significados; empero, lo anterior nos permite identificar sólo los *motivos porque*, de modo que el último nivel de análisis incluirá las metas y aspiraciones que los jóvenes desean conseguir a través de su paso por el bachillerato, es decir, sus expectativas a futuro, análisis que incluiremos en el capítulo siguiente.

### **3.1.1 La familia y la escuela**

La familia es considerada como la primera forma de socialización en los individuos, por lo que juega un papel primordial en la construcción de la subjetividad de cada persona. La forma de socialización en el núcleo familiar determina la manera en la que nos relacionamos en otros ámbitos de la vida cotidiana; en este sentido, el conocer cómo es que los jóvenes experimentan este proceso, en este periodo de su vida, nos permite entender y obtener un reflejo sobre cómo constituyen su interacción en el ámbito socio escolar, ya que éste es de suma relevancia en la conformación de su identidad, aquella que está conformada por gustos, preferencias comportamientos y actitudes (Lahire, 2007).

Encontramos que una de las características de las familias de los jóvenes rurales, es que comparten ciertas similitudes entrelazadas y situadas, tanto al espacio geográfico al que pertenecen, como a las formas tradicionales y no tradicionales en las que se gesta la convivencia, la dinámica social que desarrollan en su interior e inclusive el tamaño que las conforman. Así, el núcleo familiar al que pertenecen los jóvenes, en su mayoría, está formado por integrantes de lo que se conoce como familia tradicional, sin embargo, la dinámica interna dentro de cada una de ellas, es la que determina la manera en cómo se vive y experimenta la vida fuera de ésta.

De este modo, se da por entendido que la condición familiar tiene un gran peso en la toma de decisiones de los jóvenes; para los estudiantes rurales la decisión de continuar sus estudios está fuertemente ligada a su condición familiar, por lo que esta decisión se toma en conjunto, de acuerdo a los intereses, motivaciones y posibilidades de cada familia. Así, cada núcleo familiar se basa en un modelo de relaciones interrelacionadas entre sus miembros que persiguen intereses asumidos por la parte conyugal familiar, además de otras figuras jerárquicas generacionales (Dreier, 2005; Ariza y Oliveira, 1999).

*E: Cuéntame, ¿con quién vives y a qué se dedican tus padres? Yo vivo con mis abuelos, mi mamá es maestra, mi abuelo es gerente en un hotel en México y mi abuela está con nosotros y es ama de casa E: ¿Quién de ellos es el que te apoya en tus estudios? Mi mamá es la que da un gasto y ya, si algo nos hace falta, pues ya, es así como que, mi abuela es la que dice: “no, les ayudo con lo que falte”. (Diana, 15 años, 1° semestre).*

En este caso, encontramos cómo la conformación de la familia se basa en la convivencia con otros actores generacionales, los abuelos, quienes fungen el papel de protección y apoyo, ya que “ora’ sí que son los que siempre han apoyado a mi mamá y a mí, desde siempre” (Diana, 15 años, 1° semestre). De este modo, la inclusión de otros miembros en la interacción familiar, influye en el proceso en el que los jóvenes adquieren habilidades para la toma de decisiones presentes y

futuras; en el caso de los jóvenes rurales, esta decisión generalmente viene cargada de responsabilidades propiciadas por la misma condición familiar.

*E: ¿Cuál es la razón de que hayas reprobado?* por los apuntes *E: ¿Cómo está eso?* es que luego ni vengo a la escuela, ora sí de que faltó muy seguido *E: ¿Cuál es la razón de que no vengas?* de que cuido a mi abuelita, acompaño a mi hermana al seguro y así (Miguel, 17 años, 5° semestre).

En este ejemplo, encontramos cómo es que los jóvenes tienen que lidiar con actividades y responsabilidades familiares en las que no se encuentra en discusión la decisión sobre si se desea realizarlas. Vemos también que estas actividades están fuertemente asociadas y condicionan las responsabilidades como estudiante de bachillerato, siendo que, en el ejemplo de Miguel, pareciera necesario ausentarse de la escuela para cumplir con un compromiso tácito como hijo mayor. Por otro lado, los lineamientos familiares internos, también afectan y limitan la consecución de actividades propias de una persona en edad juvenil.

*E: ¿Los fines de semana sales a divertirte?* [risas] Pus' a veces, pero la verdad es que no me da tiempo, porque, pus' me ponen a hacer otras cosas, que haz esto y aquello y después esto otro y así, pus' ya como que no dan ganas de salir *E: ¿Y siempre lo haces?* Pus' depende *E: ¿De qué?* ya cuando veo de, que mi mamá se enoja, entonces sí [risas] (Jesús, 17 años, 5° semestre).

Este tipo de actividades asociadas al apoyo doméstico, es característico de las familias de los estudiantes rurales, sin embargo, no podríamos definirla como condición única y exclusiva de estas familias, empero, encontramos signos significativos que nos permiten tener una visión en común de la conformación de las familias de los estudiantes rurales (tabla 8):

**Tabla 8. Características sociofamiliares extendidas de los jóvenes rurales**

Nombre	Vive con:	No. de hijos	Lugar que ocupa	Número personas que viven en su casa <sup>47</sup>	Escolaridad de padres	Solvente familiar	Ocupación
<b>Brayan</b>	Ambos	4	2°	16	Padre: Bachillerato Madre: Secundaria	Ambos	Obreros / otros
<b>Jesús</b>	Sólo madre	3	1°	11	Primaria	Madre	Campo / otros
<b>Karla</b>	Sólo padre	3	3°	13	Secundaria	Padre	Campo / otros
<b>Alex</b>	Sólo madre	2	1°	10	Primaria	Madre	Vendedora
<b>Miguel</b>	Ambos	4	3°	17	Padre: Primaria Madre: Primaria	Ambos	Campo
<b>Diana</b>	Sólo madre	3	2°	4	Licenciatura	Madre	Profesora de secundaria
<b>María</b>	Ambos	5	2°	21	Padre: Secundaria Madre: Secundaria	Ambos	Campo/ otros
<b>Juan</b>	Ambos	5	3°	14	Padre: Secundaria Madre: Primaria	Ambos	Campo / otros

Fuente: formulario de datos socioeconómicos a estudiantes de bachillerato rural.

Como podemos apreciar en la tabla anterior, la mitad de las familias de los participantes se conforman por una familia uniparental. La situación estructural de la familia es otro de los componentes en la condición y trayectoria estudiantil de los jóvenes. Una ruptura familiar a muy temprana edad, trae consigo repercusiones en la manera en la que se desarrollan habilidades para enfrentar el mundo de la vida cotidiana y en nuestro caso, en la conformación de una trayectoria estudiantil sin interrupciones.

<sup>47</sup> Los datos que proporcionaron los estudiantes están asociados con el número aproximado de personas que viven en su casa, esto debido a que, en algunos de los casos, existen personas que viven temporalmente en éstas. Es el caso de Brayan que mencionó que, por un tiempo, uno de sus primos estaría viviendo con su familia, debido a que se encontraba en transición escolar; otro caso es el de Diana, que mencionó que la casa en la que viven es de sus abuelitos, y que, por temporadas, ellos rentan un espacio a personas con el propósito de obtener un ingreso extra. De modo que, el número total respondido contiene sólo a aquellos miembros de su familia.

...pus' ellos se separaron [sus padres], entonces pus', al principio yo como que me sentía mal y eso, pero pus' ahora sé que ya es cosa de ellos *E: ¿Qué ocurrió contigo y con tu hermana después de que separaron tus padres?* Bueno, pues yo me alejé un tiempo de mi mamá, mis padres se separaron y yo me alejé de mi mamá y de mi hermana la chiquita (Alex, 17 años, 5° semestre).

Como se observa en el caso de Alex, la ruptura conyugal de sus padres trajo consigo una ruptura familiar, consecuencia de ello, no sólo es el alejamiento de la figura maternal, sino también de otros miembros de la familia, en este caso, la hermana pequeña; aquella situación repercute tanto en la conducta de un joven como en la manera en la que percibe el mundo y, sobre todo, en su equilibrio psico socioemocional; así, en el ejemplo de Alex, la continuación de sus estudios fue una incertidumbre, ya que: "pus' me esperé un tiempo porque ora' sí que no sabía de dónde iba a sacar pus' pa' estudiar y así" (Alex, 17 años, 5° semestre).

Otro foco de interés es el asociado al nivel de estudios respecto a la ocupación de los padres de los jóvenes. En estas variables, observamos que sólo un padre de familia tiene estudios de licenciatura (ver tabla 8), y cómo la ocupación que ejerce va acorde a estos estudios.

Ella [su mamá] trabaja en un escuela y pus' yo creo que nos va bien, gracias a Dios no nos falta nada y cuando así, pues, cómo le diré, si pasara algo, mis abuelitos no creo que la, que no dejen, nos vayan a apoyar, ahí en esa parte sí agradezco a mi familia (Diana, 15 años, 1° semestre).

De esta manera, la ocupación y la condición socioeconómica de las familias es otro factor que influye en la conformación de la trayectoria estudiantil de los jóvenes rurales. En el caso de Diana, menciona que "pus [risas] ¡No!, no, mi mamá siempre ha trabajado y pus' mis abuelos prácticamente me dan todo [risas de apenada], pus' no me queda más que estudiar"; de modo que existe la certeza del apoyo que ha tenido a lo largo de su vida y la certidumbre de que éste seguirá en el futuro.

En contraparte, la condición socioeconómica de las demás familias, cuyos padres sólo cuentan con la educación básica, se caracteriza por la diversificación ocupacional y la participación de los padres en *pluriactividades* informales, siendo la labor del campo una de las principales para el soporte económico en las familias de los estudiantes rurales.

*E: ¿Y tus padres estudiaron?* No, pero mi papá tiene otros pasatiempos, tiene [trabajo] también en San Martín [el centro del municipio], ahí trabaja de carretonero o también de mesero, se va a unas fiestas y sirve a, o sirve y lleva la comida donde están ellos, también ahí se saca su dinero (Juan, 16 años, 1° semestre).

La característica principal de la mayoría de las familias de nuestros jóvenes participantes, es el nivel de estudios concluidos (educación básica), el tamaño de la familia (de más de cuatro integrantes) y la pluriactividad. El trabajo principal que ejercen algunos jefes de familia no es suficiente para solventar todos los gastos derivados por cada miembro familiar, de modo que éstos se ven en la necesidad de buscar otras actividades que les proporcionen beneficios monetarios; entre estas actividades, la creación de *pequeños negocios informales*, es valorada como una solución eficaz para reducir la incertidumbre monetaria.

Entre estas actividades, encontramos la apertura de *puestos de comida* y la *venta de ropa y calzado* como las más concurridas para el soporte a la economía familiar; estas actividades generalmente son realizadas por las figuras femeninas de las familias, por ser consideradas de menor riesgo, mientras que otro tipo de actividades, que incluyen un esfuerzo y riesgo mayor, son realizadas por miembros masculinos.

Sí sabe dónde está la iglesia, ¿verdad? pus', por ahí vendemos [comida]... nomás los fines de semana porque es cuando hay más gente y la gente va a la iglesia, entonces, nos ponemos ahí, mi mamá y yo con mi hermanita y así, ahí estamos hasta que vendemos algo *E: ¿Y cómo les va con las ventas?* Pus' ahí más o menos, a veces sí sale y otras como que *no E:*

*¿Qué sucede cuando no venden nada? ¿Les ha pasado? Este, sí, eh, pus' mis papás se enojan y lo tenemos que sacar al otro día porque si no se nos echa a perder, pero pus' las veces, sí se vende, cuando hay feria y eso es cuando sí se vende (María, 17 años, 5° semestre).*

Consideramos cierta correlación entre el tamaño de las familias de los jóvenes, la condición socioeconómica en la que viven y la manera en que experimentan la vida escolar, ergo, los significados que le atribuyen a ésta. Así, un joven que tiene asegurado un apoyo económico estable asume un significado de vida distinto que aquel con incertidumbre socioeconómica, por tanto, la manera en la que vive la experiencia escolar.

*E: ¿Cuánto dinero te dan para gastar en la escuela? Pus, como casi no tenemos, ora' sí que no trabajamos en empresas, ni nada, este, pus' nomas lo que me alcance pa' mi torta, aunque sea E: Pero ¿Comes antes de venir a la escuela? Pus' a veces E: ¿Cómo que a veces? Sí, pus' es que, luego no hay nada y como le digo que trabajamos, luego tampoco da tiempo E: ¿Alguna vez has dejado de comer en la escuela porque no tienes dinero? Sí E: Y luego, ¿qué pasa? Pus' me aguanto hasta llegar a la casa (Juan, 16 años, 1° semestre).*

En el caso de Juan, el tamaño de su familia determina la administración monetaria, de modo que existe cierta prioridad para los hermanos menores ya que "...a ellos siempre les dan [dinero o comida para llevar a la escuela] porque están chiquitos" (Juan, 16 años, 1° semestre). Como lo hemos mencionado más arriba, la condición socioeconómica familiar de los jóvenes rurales, también determina qué tipo de responsabilidades asume cada miembro, independientemente si están preparados, física y psicológicamente, para llevarlas a cabo. Entre estas actividades encontramos las de: *hacerse cargo de los hermanos menores, cuidar a los abuelitos, hacer el quehacer de la casa, ir a traer a los niños de la escuela, darle de comer a los hermanos*, entre otros.

El trabajo familiar a temprana edad es otra de estas responsabilidades que se asume como miembro de la familia. Dentro de nuestros participantes, destacamos el trabajo en el campo como una característica principal de los jóvenes pertenecientes a una familia rural.

Sí, ahorita, bueno, también trabajo, pero con mi papá en el campo *E: ¿Qué haces exactamente?* hacemos verduras, ¿sí conoce las cebollas? La amarramos y la, nos llaman de, nosotros, nos contrata un señor, bueno, el dueño del terreno, hacemos la verdura, la hacemos, la lavamos y ya, la formamos en una caja y ya se va pa' México *E: ¿En qué horario realizas estas actividades?* Este, muy seguido, cuando es de lejos, ir hasta San Antonio [una comunidad relativamente lejana del pueblo] o a otros lugares, nos vamos cinco o seis de la mañana, porque allá, una hora, te tardas dos horas llegando allá en los lugares lejanos y terminamos ya tarde, como a las seis ya estamos llegando allá *E: ¿Te gusta realizar este trabajo?* Pues, desde chiquito me enseñaron a hacer eso, sí, por eso casi no, ya estoy acostumbrado (Juan, 16 años, 1° semestre).

Más adelante analizaremos la forma en la que los jóvenes combinan sus estudios de bachillerato con actividades remuneradas asumidas por decisión propia y derivadas de sus gustos e intereses, lo que Guerra (2005) clasifica como *trabajo para consumo individual y como apoyo a los estudios*. Empero, observamos que el trabajo familiar inicia como una actividad necesaria y obligatoria “pues tenemos que trabajar porque si no, no sale” (María, 17 años, 5° semestre) y se introyecta al paso de los años, al punto de considerarse como una actividad propia del sujeto.

Creemos que, una de las estrategias de producción social dentro de las normativas internas de las familias con condiciones socio económicas precarias, es la transmisión generacional de patrones y hábitos fundados con propósitos de contrarrestar esta condición. En el contexto de la globalización, iniciarse en el



mundo laboral es considerado como un ritual de transición<sup>48</sup> de la adolescencia a la adultez, sin embargo, en algunas familias rurales, este rito de paso es presentado y asumido en una etapa temprana del desarrollo psicosocial, de modo que esto influye en la construcción de la subjetividad de los jóvenes, ergo, en la forma como experimentan la vida cotidiana, la vida escolar.

*E: ¿Cómo te ha ido en la escuela en estos años? Más o menos E: ¿Por qué? Pus', es que casi ya no me gusta estudiar, ya nomás quiero terminar y ya E: ¿Por qué ya no te gusta? ¿Ha pasado algo malo? No, no, no se me da la escuela, no me gusta E: Pero, ¿hay alguna razón en específico? Es que como nosotros trabajamos [se refiere a su familia], nosotros nos, tenemos [ahora se refiere a ella y sus hermanos] que trabajar en el campo, ayudarle a mi papá, porque como no ve, nosotros ayudarle y todo eso ¡pues no! E: ¿Desde cuándo trabajas? Desde pequeña, luego que nos paran a las cuatro de la mañana, cinco de la mañana, que vayamos a ver el agua y así, pues muchas cosas, ¡pus' no! (María, 17 años, 5° semestre).*

Para María, los estudios le parecen una carga que espera librarse tan pronto como se gradúe, la justificación de esta visión con connotaciones negativas, es la pesadez y el cansancio que la doble actividad le produce, de modo que “siempre ando con sueño y cansada, pus' ya, si nomás trabajo igual, a lo mejor y descanso más” (María, 17 años, 5° semestre); así, para ella sería mejor si sólo se dedicara a trabajar como le han enseñado desde pequeña. La *ayuda*<sup>49</sup> que ella proporciona a su familia se derivó a consecuencia de una enfermedad que padece su padre, por consiguiente, el rol de proveedor y procurador de

---

<sup>48</sup> El termino es extraído de la psicología evolutiva, pero, ha sido parte de la antropología social y cultural con el nombre de ritual de paso. De esta manera, un ritual de transición se define como un conjunto de ceremonias (o de pruebas físicas) a las que se somete al adolescente en un momento determinado socialmente, bajo la dirección de personas de su comunidad con reconocida autoridad y competencia para hacerlo, que permiten su paso de la infancia social a la adultez social (Mendoza, 2008).

<sup>49</sup> Guerrero (2005), encontró que la mayoría de las redes que se encuentran implicadas en el trabajo infantil y juvenil son de tipo familiar, estas redes incluyen a familiares cercanos, amigos y conocidos; así, los miembros de estas redes interpretan estas actividades como “ayudas”, de modo que, aquellas quedan excluidas de la categoría trabajo.

recursos, se asumió entre los demás miembros de la familia, siendo los hijos mayores, quienes cargan con la mayor responsabilidad.

El trabajo ha sido introyectado para algunos estudiantes como una forma de vida y de acuerdo a Guerra (2005), como un medio de sobrevivencia familiar; a pesar de ello, algunos jóvenes no consideran esta postura como la única, siendo que, encuentran en los estudios, una forma de deslindarse de estas actividades pesadas.

*E: ¿Qué sucedería si llegases a reprobado alguna materia? ¡Me ponen a trabajar! [risas] E: y ¿Te gusta el trabajo? ¡No! [Risado] E: ¿Por qué no? Es que es pesado y cansado [risas] y pues, aburrido E: ¿Y la escuela no es así? Pues a veces, pero pus', prefiero la escuela, aquí puedo hacer otras cosas (Brayan, 15 años, 1° semestre).*

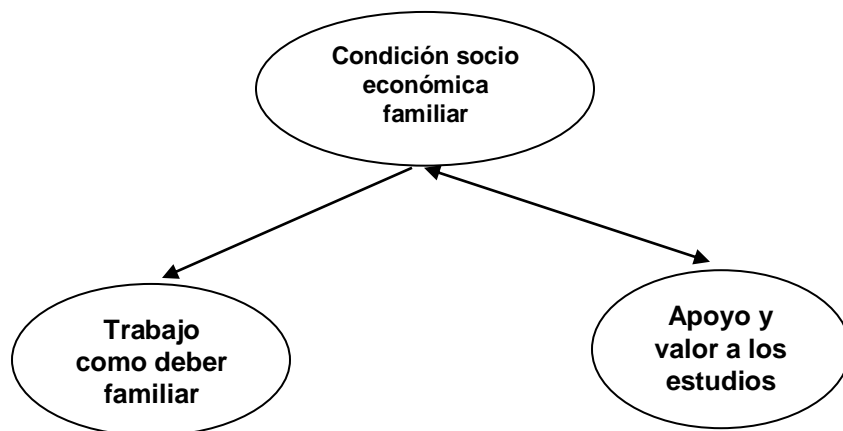
En el caso de Brayan, existe una condicionante ahora que se encuentra en el bachillerato, de modo que, por sugerencia de sus padres, dejó de trabajar para enfocarse en sus estudios. Independientemente de las condiciones económicas que su familia enfrenta, sus padres “[le] dicen que no me fije en cómo le van a hacer, nomás que le eche ganas” (Brayan, 15 años, 1° semestre). En este caso, encontramos una ruptura de este patrón familiar debido a la importancia que la familia otorga a los estudios y la aspiración de que éstos, le permitirán salir adelante.

Hasta este punto, nuestro análisis considera tres aspectos asociados respecto a la relación escuela-familia; para nosotros, el proceso de construcción de atribuciones significativas que se asume a los estudios, en el caso de nuestros jóvenes rurales, comienza por estos tres temas, parte de la complejidad de su contexto socio histórico.

Observamos que la condición socioeconómica y la estructura familiar determina en cierto grado, la adquisición de responsabilidades que los jóvenes adoptan desde muy temprana edad; por otro lado, la dinámica de socialización

interno generacional de cada familia se caracteriza con diferentes matices, que se identifican por distintas connotaciones asociados al valor a los estudios.

**Gráfico 2. Condicionantes asociados a la categoría familia y escuela**



Diferenciamos entre dos tipos de socialización familiar: la primera de ellas cargada de aspectos socioemocionales positivos que fortalecen la personalidad de los jóvenes, lo habilitan para tener autoconfianza y expectativas certeras sobre su futuro.

Bueno, pus' yo vivo con mi mamá y mis abuelos... y pus' ellos quieren que siga estudiando, desde siempre me han dicho que estudie *E: ¿Por qué crees que te dice eso?* Pus' a la vez porque no quieren que dependa de nadie y que me supere yo misma y sí, creo que sí lo puedo hacer... bueno, eso intento, porque a veces como que no me salen las cosas, pero, pus', este, siempre salen bien, bueno, hasta ahora han salido bien, a ver si sigo así (Diana, 15 años, 1° semestre).

Diana considera que sus tutores tienen la expectativa de que, en algún momento de su vida, genere sus propios recursos que le permitan ser independiente y autónoma, todo lo anterior, a través de los estudios. El valor a los estudios en las familias de los jóvenes rurales es significado como una oportunidad de superación personal, que los padres no pudieron obtener; de modo que la familia promueve una proyección de sus aspiraciones en cada uno de sus hijos (Gracioli, 2006): "Mi mamá dice que sí, que me prepare para ser alguien y

que no dependa de ningún hombre (Karla, 18 años, 3° semestre). En el camino de superación, la familia espera que los jóvenes puedan “aprender cosas que en la casa no puedo aprender o que ellos [los padres] no me pueden enseñar” (Brayan, 15 años, 1° semestre).

Los aprendizajes que los padres esperan que sus hijos adquieran en la escuela son de índole instrumental y con finalidades de eficacia social (Thin, 2006); de modo que, al brindar la oportunidad a sus hijos de tener una educación, significa una esperanza de vida mejor de la que han tenido, lo cual se verá reflejado con mejores oportunidades de trabajo y ascenso social (Tapia, 2015).

En contraparte, consideramos necesario resaltar que dentro de las familias existen una serie de tensiones derivadas de las condiciones en las que viven: separación de los padres, competencias entre hermanos, enfermedades hereditarias, consumo y abuso de drogas, crianza autoritaria, etc., de modo que la percepción familiar valorativa sobre la vida, dependerá de prioridades formuladas en beneficio del seno familiar. Coherente con lo anterior, la connotación hacía los estudios, en este tipo de dinámica familiar, se encuentra cargada de atribuciones negativas, de falta de valor y utilidad, tanto en el presente como en el futuro inmediato.

*E: ¿Tú decidiste por tu cuenta propia seguir estudiando? Sí. Yo creo que mis papás no me hubieran dejado entrar E: ¿Por qué razón? Por una situación que hubo, pus' ellos se separaron, entonces, ninguno de los dos me hubiera permitido seguir estudiando (Alex, 17 años, 5° semestre).*

El quiebre conyugal trajo consigo un cambio en la valoración familiar hacia la escuela, por lo que inferimos que, en una crisis de esta magnitud, existe una reestructuración interna familiar, lo que deriva a una redefinición de prioridades, de modo que la nueva reconfiguración, permita conseguir estabilidad dentro del nuevo núcleo familiar. En el caso de Alex, el estar con su padre le privó de lo académico, debido a que su nuevo rol pretendía la sucesión de la actividad laboral familiar:

...entonces, estuve un tiempo con mi papá y pues, él tampoco consideraba mucho que fuera necesario estudiar y él, este, [mmm] él se dedicaba a la venta y compra de carros, entonces, me obligaba a estar con él, porque quería que vendiera como él y no me dejaba venir a la escuela y otras cosas, entonces, este, yo, yo no me dejé de él, y le dije que yo quería estudiar (Alex, 17 años, 5° semestre).

El campo de la sociología de la educación ha puesto en evidencia la relevancia de las estrategias familiares, objetivos y expectativas en la trayectoria escolar de sus hijos, desde el ingreso hasta la consecución de logros escolares (Tapia, 2015), de manera que, las familias mantienen una lógica en la que depositan sus aspiraciones y expectativas en sus hijos con finalidades de superación social, personal y económica.

No todas las familias responden de la misma manera. Como hemos descrito en el caso de Alex, la postura familiar hacia la escuela, toma otro rumbo a partir de la separación de sus padres, empero, la decisión de continuar sus estudios, surge de manera personal, consecuente de las aspiraciones resilientes propias.

“pus yo quiero seguir adelante sin importar lo que, si se encabrona [su papá], él ya vivió y pus’ no, no le estoy pidiendo, ora’ sí que nada... dice que si él no estudió pa’ qué yo estudio, que no sirve de nada *E: ¿Y tu mamá qué piensa?* Pus’ igual horita me dice que le eche ganas, que, si ya decidí que quiero, este, seguir estudiando, pero pus’, igual yo veo como le hago (Alex, 17 años, 5° semestre).

Otra diferencia expresada en las familias rurales es la incertidumbre sobre las expectativas escolares de los hijos. Existe una desconfianza entre la inversión que se hace al *mandar a los hijos a la escuela* y los beneficios que se obtendrán en el futuro. La percepción sobre esto, está asociada a la inseguridad que las familias presentan sobre la funcionalidad de los estudios en comparación a experiencias previas de familiares, cercanos y lejanos, que han fracasado luego de haber hecho esta inversión.

*E: ¿Qué piensa tu familia acerca de que estés estudiando? ¿Hay alguien que opine diferente?* bueno, pues, a mi papá no, no le agrada mucho de que, si quiero estudiar, que es por mi cuenta y si no quiero, pues adelante  
*E: ¿Por qué no le agrada mucho?* Pus' porque dice que me voy a casar y así [risas]  
*E: ¿Por qué crees que piensa eso?* Es que varias de mis primas nomas fueron al bachiller y quedaron panzonas [risas] y así, tons' yo creo que por eso no quiere que vaya, pero pus' yo no estoy tan pendeja para hacer eso, pero él dice que sí (Karla, 18 años, 3° semestre).

En este caso encontramos cómo las experiencias ajenas de miembros que conforman los *asociados* (Schütz, 1962) influyen en el cambio de los paradigmas intrafamiliares, de modo que la experiencia propia no es necesaria para conocer los resultados de las acciones que un miembro de la familia puede experimentar. De este modo, la visión adquirida por algunos miembros del núcleo familia podría considerarse como preventiva. Aquello influye en la construcción de expectativas a futuro en los jóvenes.

*E: ¿Cuáles son tus expectativas a futuro? ¿qué es lo que harás cuando termines el bachillerato? ¿te gustaría seguir estudiando? Si es así ¿qué estudiarás?* Tal vez, depende, o sea, si mi papá me va a poyar, puedo estudiar la carrera que yo quiero, aunque a él no le guste, porque dice que la carrera que yo quiero es para puros hombres  
*E: ¿Cuál es esa carrera?* Arquitectura  
*E: ¿Has pensado dónde podrías estudiarla?* No, aún no, es que no estoy segura, de si me va a poyar (Karla, 18 años, 3° semestre).

Empero, esta visión puede no ser compartida por todos y cada uno de los miembros de la familia, lo que se entendería como un soporte emocional:

...mi mamá dice que sí, que me prepare para ser alguien y que no dependa de ningún hombre, pero mi papá lo ve igual así de, "*si estudias te apoyo*" (Karla, 18 años, 3° semestre).

En definitiva, la condición estudiantil está asociada a factores determinados por aquellos que Schütz (1962) llama *predecesores*. La interacción con ellos

determina los *actos* que percibimos e interpretamos en los jóvenes rurales, en consecuencia, cada una de los jóvenes estudiantes dirige sus *acciones* hacia aquellos con los que mantuvo interacción en el pasado, así, lo mostrado hasta ahora, es uno de los primeros acercamientos hacia la construcción de significados que comprende el proceso dialéctico entre relaciones sociales, hábitos tipificados y estructuras sociales (Berger y Luckmann, 1968) de los estudiantes en su ambiente familiar.

De manera que la familia es reconocida como una estructura mediática al ser ésta la que actúa como enlace entre los sujetos individuales y los patrones experienciales y de acción que la sociedad alude (Berger y Luckmann, 1968), de manera que la connotación con la que se proyecte el valor y el sentido hacia algún fenómeno, influirá en la visión y perspectiva en la que los jóvenes enfrentarán el mundo de la vida cotidiana, sin embargo, no la determinará. Como describiremos más adelante, la inclusión de otros actores identitarios en la vida de los estudiantes, también intervendrá en la manera como se vive la vida estudiantil y la forma en la que se crean significados y expectativas.

### **3.1.2 Transición al bachillerato**

*Como que ya me está interesando más los estudios para... Tener un futuro.*

Brayan, 15 años, 1° semestre

Una transición es considerada como una experiencia personal o social en la que se visualizan nuevas realidades, estadios indefinidos y momentos de crisis en los que una persona no tiene la claridad, la certidumbre de hacia dónde se dirigirá, ni el estado en el que se encontrará una vez que llegue ahí (Gimeno, 1996). En educación, este fenómeno lo encontramos en el paso de los estudiantes de un nivel educativo hacia otro; de modo que la manera en la que los jóvenes viven su paso de la secundaria al bachillerato, debe ser tomada en consideración para entender la forma en la que perciben su ambiente escolar.

Para Claudia [C15-1]<sup>50</sup>, el pasar de la secundaria al bachillerato no causó mucho inconveniente, ya que ella siempre fue una *buena estudiante* y, ahora que está en el bachillerato, encuentra que las asignaturas son *casi iguales* y que el ambiente es muy similar al de la secundaria; algunas de las diferencias que ella nota son los aprendizajes más especializados y con miras al acceso a la educación superior o al trabajo.

Para Jared [C17-5], al estar en su último año, piensa que la secundaria era mucho más fácil y que antes no tenía tantas responsabilidades como ahora, sin embargo, considera que ha cambiado mucho su forma de pensar desde que entró al bachiller, ya que se considera más *maduro* que antes y es mucho más responsable. Por último, para Anahí [C16-3] el bachillerato le gusta más que la secundaria ya que antes era más callada y tímida y desde que entró, conoció a un grupo de amigos que le permitieron ser más extrovertida, sin descuidar sus estudios.

El cambio actitudinal en la transición de la secundaria al bachillerato, es una de las características que hemos encontrado en nuestros jóvenes participantes; algunos de ellos consideran que este cambio ha sido mínimo, mientras otros lo consideran como algo determinante en su vida académica.

*E: Cuénteme, ¿cómo fue el paso de la secundaria hacia el bachillerato? Yo lo considero algo normal ¿No? Eh, pus' no se me hizo nada difícil ni una de las dos, aunque en la secundaria era mucho más desmadroso que en la secundaria [quiso decir, que en el bachiller] E: ¿Ya no eres así? ¿Cuál es la razón de este cambio? No, ya no tanto, porque [alarga sílaba am...] ya me*

---

<sup>50</sup> Ella es una estudiante con la que tuve la oportunidad de conversar de manera informal durante mi estancia en el bachillerato. Las conversaciones que realicé, a diferencia de las entrevistas, tuvieron muchas limitantes por lo que fueron dirigidas de acuerdo al tiempo que los jóvenes me brindaron y al tipo y cantidad de información que ellos consideraron compartir conmigo. Realicé este tipo de conversación con 5 estudiantes, de la misma manera que los jóvenes que entrevisté, el nombre que utilicé al citarlos no es el real. Para su identificación, además del nombre ficticio, haré uso de las iniciales C (Conversación), seguido de un número, el cual es la edad de cada estudiante y un segundo número, después del guion, el cual identifica el semestre en el que se encontraban. Por último, para diferenciar las conversaciones de las entrevistas, la forma de citarlas será dentro de un corchete.



preocupan más las materias, y que no me den, este, mi certificado (Jesús, 17 años, 5° semestre).

María Elsa Guerrero (2006), ha dado cuenta de este fenómeno conductual y perceptivo en los estudios de bachillerato, de modo que los jóvenes experimentan una serie de acontecimientos que los invitan a reconsiderar su situación pasada y presente con miras a obtener un futuro prometedor. Para Jesús, la importancia de obtener el certificado, es una de las razones por las que ha cambiado esta actitud hacia la escuela, de modo que su conducta, durante su paso en la secundaria, estuvo a punto de determinar su futuro en la educación media superior.

*E: ¿Qué hacías en la secundaria para que te metieras en problemas? Me iba de pinta en la secundaria, me peleaba a cada rato y me cambiaron a la de acá [la secundaria de San Cristóbal Tepatlaxco] y ahí fue donde me ayudaron y, si no hubiera salido mucho más bajo y no hubiera pasado, no hubiera pasado pus' al bachiller E: Cuando entraste al bachiller, ¿dejaste de hacer eso? pus' al principio no [risas] pero pus' le empecé a bajar y como ya mero salgo, entonces me he, puse las pilas (Jesús, 17 años, 5° semestre).*

El cambio de comportamiento de los jóvenes, en la transición de un nivel educativo a otro, se observa de manera gradual; de manera que *el ponerse las pilas* es indicio de un proceso complejo que incluye la autorreflexión de los estudiantes sobre la valía de los estudios respecto a su futuro inmediato, además de condicionantes propias y ajenas del espacio educativo.

*E: Cuéntame, ¿cómo fue el paso de la secundaria hacia el Bachillerato? Es que la secundaria era un poco más, este, más rebelde y el paso de, para pasar al bachiller, tuve reglas, entonces me tuve que calmar E: ¿Como cuáles reglas? Como no reprobamos ninguna materia ni tener reportes E: pero, ¿esas reglas eran por parte de la escuela? No, mi papá, él E: ¿Qué hubiera pasado, por ejemplo, si reprobabas alguna materia? Me sacaba de la escuela (Karla, 18 años, 3° semestre).*

Lo anterior refleja parte del proceso de intersubjetividad (Schütz, 1932), de modo que las reglas son percibidas por los jóvenes como un indicio de sus *actos*, lo que les permite realizar una autorreflexión del *mí* con miras de cambiar su entorno, su *yo*. En este sentido, las reglas paternas derivan de la percepción sobre los actos de los jóvenes, proceso que un sujeto no puede realizar por sí sólo, y funcionan como la materialización de esta observación con miras de que el sujeto reflexione su condición inmediata. El *calmarse*, es producto de aquella autorreflexión de la propia joven después de comprender que aquellas *reglas*, están asociadas al comportamiento inadecuado que ella producía.

*E: ¿Por qué crees que tus papás te pusieron esas reglas? Pues, porque ahora sí ya me estaba pasando E: ¿Me puedes explicar a qué te refieres? Pus' a cada rato lo mandaban a llamar a la escuela [a su papá] y así, E: ¿Qué piensan de esas reglas? Este, pus', no sé, en el fondo yo sé que no quiere que me pase nada malo y que salga adelante y pus' sí, yo creo que por eso, más que nada porque creo que sí me estaba pasando y como dice que, ni él cuando estaba joven hacía las cosas que yo hago [lo dice con un poco de pena] pus' pienso que, este, pus' ya por eso le estoy bajando a mi relajo (Karla, 18 años, 3° semestre).*

La transición de la secundaria al bachillerato permite en los jóvenes, vivir un proceso de autoanálisis; aquello produce cambios en su manera de comportarse, de pensar, de sentir y de vivir.

*...en la secundaria era yo muy [pausa] desastroso y no ponía atención en clases y a veces pus' me costaban los exámenes, pues porque, como no ponía yo mucha atención, y no preguntaba y así, las preguntas que venían en los exámenes, pues, no las ponía yo bien o me ponía nervioso y pus' ya en el bachiller ya no, tons, pus', ya me va mejor de calificaciones [lo menciona con alegría] (Brayan, 15 años, 1° semestre).*

La transición escolar permite a los jóvenes explorar nuevos horizontes más allá del ambiente escolar. Estas nuevas experiencias determinan la forma en la

que se percibe a los estudios, de modo que el lugar donde se llevan a cabo éstos, también es considerado como un factor importante en la vivencia escolar. Angélica [C14-3], sabía perfectamente que, una vez que concluyera sus estudios de secundaria, estudiaría en el bachillerato Ignacia Islas, debido a que sus familiares han estudiado allí; otras razones fueron que está muy cerca de su casa y le permite aprovechar el tiempo para realizar otro tipo de actividades; también encuentra otras ventajas como que, no tiene que pagar pasaje y que le gusta mucho el uniforme que usan. Así, para ella, la selección y búsqueda de un bachillerato, nunca fue una preocupación al egresar de la secundaria.

No obstante, para algunos estudiantes rurales, la preocupación de entrar a una *buena escuela*<sup>51</sup>, es un tema de interés al momento de egresar de la secundaria. A diferencia de la Ciudad de México y el área Metropolitana, en Puebla, no existe un concurso de selección para ingresar al nivel medio superior, de manera que, cada institución educativa tiene su propio proceso de admisión que se ajusta de acuerdo a su reglamento interno. En el caso de San Cristóbal Tepatlaxco, la oferta se reduce a un solo bachillerato general, por lo que, aquellos jóvenes cuyo interés va más allá de la opción propedéutica, buscan alternativas educativas en otras localidades o en el centro del municipio, siendo el COBAEP, el CONALEP y el CETIS, las opciones más demandadas por los jóvenes provenientes del municipio de San Martín Texmelucan.

La oferta de lugares en estas instituciones es más baja que la demanda por lo que, para ser admitido, se tiene que cumplir con una serie de requisitos, además de obtener cierta puntuación en un examen de admisión, para ser aceptado. Encontramos que el bachillerato en el que se encuentran los jóvenes participantes de nuestra investigación, fue considerado, en su mayoría, como la última opción para continuar con sus estudios de nivel medio superior.

---

<sup>51</sup> Los estudiantes utilizan este adjetivo para describir a las escuelas de nivel medio superior aledañas. A través de las respuestas de los jóvenes, encontramos que estas definiciones están asociadas en primer lugar, a características que tienen que ver con la infraestructura, el tamaño de la población, el uso del uniforme escolar y la libertad que tienen sus estudiantes, dejando en segundo término, la calidad de la educación y las carreras que les interesan estudiar.

*E: ¿Cuál fue su primera opción y por qué?* El CETIS, porque yo veía calidad en esa escuela, había competencias, había, este, pues deportes que, que los llevan a concursos, así más, al extremo y pues, ahí, además, este, estaban algunas carreras como la de mecánica que me interesó, pero, pues, el examen fue en el que fallé, me faltaron como dieciséis puntos para pasar (Alex, 17 años, 5° semestre).

Como hemos descrito más arriba, en el caso de Alex, su condición familiar lo obligó a depender de él mismo en la búsqueda de una escuela para continuar con sus estudios, sin embargo, no haber obtenido la puntuación requerida, lo obligó a quedarse en su última opción.

*E: ¿Por qué no aplicaste a otras escuelas?* No pues ya pa' qué, igual y no iba a pasar, ya mejor me quedé aquí *E: ¿Por qué decidiste hacer eso?* Aquí no piden nada, nomás con que pagues y ya pus', entran todos *E: ¿Pero te gusta estar aquí?* [piensa mucho su respuesta] pus en parte, esta chido el desmadre y, este, pues ya me acostumbré *E: ¿Qué crees que hubiera pasado si te hubieras quedado en el CETIS?* [Se queda pensativo] no, pus' igual, yo pienso, este, que estaría mejor, ya estudiando algo que te gusta, porque, este, así como que, aquí nomás enseñan cosas que, ¿cómo le explico? Pus' que te preparan para una fábrica (Alex, 17 años, 5° semestre).

Más adelante analizamos cómo la experiencia escolar influye en el proceso de significación; por ahora, podemos encontrar en la respuesta de Alex, que el haber ingresado en una opción que él no quería, le produjo cierta conformidad, sin embargo, esto no significa que su estadía en una opción que él no pretendía, le motive a aceptar cosas que no le gustan.

Algo similar sucedió con Brayan, Jesús, Karla y Miguel, que aspiraban a ingresar al CETIS y no cumplieron con algunos de los requisitos que la escuela pedía. Ya sea por el promedio bajo que obtuvieron, por la obtención de su certificado fuera de los tiempos establecidos o por no haber aprobado el examen de ingreso, la última alternativa de los jóvenes rurales en esta situación, es

ingresar en un plantel que no ofrece, ni la oferta educativa que les interesa ni las oportunidades académicas, culturales e institucionales, para que los jóvenes reciban una formación integral.

Aquí no pedían nada, nomás los papeles que le digo y que pagara uno, entonces, pus' ya mejor me vine a inscribir aquí *E: ¿Cuál es la diferencia que encuentras aquí con el CETIS?* Este, me han dicho que allá hacen así, como que salidas y los llevan a excursiones o bailes y este, las canchas que tienen pus, de básquet y de fucho [futbol], este, los torneos, se ponen más chidos, ¿qué más?, este, todo... ¡Ha, la carrera! Ya sales con carrera y así, pus aquí no (Miguel, 17 años, 5° semestre).

Para algunos estudiantes rurales, el renombre de la institución a la que asisten les brinda cierto status que pueden presumir con sus amigos, familiares y conocidos, sin embargo, asistir al *Nachita Islas*<sup>52</sup> no es sinónimo de orgullo. En su caso, Kevin [C16-5] preferiría asistir a un bachillerato mucho mejor, como el de la UPAEP<sup>53</sup>, de modo que no le gusta decir que asiste a Ignacia Islas, por lo que, en la información de sus redes sociales menciona que está estudiando en una preparatoria anexa a esta Institución, la cual, desde su perspectiva, es la mejor del municipio; no obstante, para acceder a ella, no sólo se necesita del cumplimiento de los requisitos de admisión, sino que, al ser una escuela privada, implica un gasto alto en la tasa de la matrícula, que por su condición económica familiar, no es posible pagar, de modo que encuentra a su actual institución como una opción que se adecúa a las posibilidades financieras de la familia.

### **3.2 La experiencia escolar de los estudiantes rurales: un choque de culturas**

Los cambios que trae consigo el ingresar a un nuevo escenario escolar y el deseo o resignación de asistir a éste, son algunos factores que influyen en cómo se vive y se percibe el espacio escolar. La manera en que los jóvenes rurales realizan esta transición, forma parte del proceso para la asignación de significados al

---

<sup>52</sup> Así es como algunos estudiantes le dicen a la escuela; derivado del hipocorístico del nombre Ignacia.

<sup>53</sup> Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

espacio escolar; esto es que, una vez ingresando al bachillerato, aquel espacio se convierte en un conglomerado de experiencias y vivencias producto de la trayectoria socio-académica y familiar de cada estudiante, así, la interacción entre miembros de la propia comunidad educativa, se vive desde el reconocimiento y construcción de las estructuras sociales en los otros, con propósitos de compartir códigos que permitan la influencia entre semejantes y la construcción de un nosotros (Schütz, 1932).

No obstante, la forma en la que se da este proceso es la que determina la manera en cómo se vive y experimenta la escuela, entonces y, de acuerdo a ello, se asigna un valor a los estudios. De este modo, la antesala para la atribución de significados es el conocimiento de la experiencia escolar en los jóvenes rurales.

### **3.2.1 Cultura juvenil vs cultura escolar**

*No, yo creo que tú eres lo que tú eres, por como tú quieres ser, tampoco seguimos las reglas de papá ni de mamá porque pus' nosotros somos unos chavos rebeldes, tal vez, y no nos interesa lo de la escuela ni tampoco lo de las personas, tú piensas en ti mismo y pus' ya.*

Karla, 18 años, 3° semestre

La escuela produce prácticas, valores, saberes y significados que transmiten a los jóvenes con propósitos de una formación académica integral. Cada estudiante, se apropia de aquellas prácticas que les parecen más acordes a su repertorio de conocimiento y sus ideales, de modo que los aprendizajes adquiridos dentro del espacio escolar se combinan con los adquiridos fuera de éste, creando así un conjunto de nuevas prácticas y significados etéreos.

Lo anterior, sumado con la morfología escolar e introducción de nuevas culturas juveniles (Tenti, 2000), derivadas de la nueva ruralidad y la legitimación de las nuevas construcciones del espacio escolar, trae consigo en las jóvenes, representaciones sociales disonantes e incompatibles con la experiencia escolar (Falconi, 2004).

Así, en el espacio escolar se crea un proceso de resistencia entre los ideales de los jóvenes y los dispositivos institucionales, con el objeto de construir una nueva identidad como estudiante, que incluya, en gran parte, los signos y símbolos juveniles (Falconi, 2004). Este proceso es cualidad de la educación media, en comparación con la educación básica en donde los niños tienden a representarse hacia la autoridad, es decir, hacia los profesores, como una condición natural e indiscutida; por su parte, los jóvenes perciben que cada actor constituye un complejo mundo, con intereses y propósitos distintos a los suyos (Dubet y Martuccelli, 1998).

*E: ¿Qué opinas de la educación en general? Pues en primera que cambien algunos reglamentos o que se liberen de, prácticamente, del sistema educativo actual porque no les va a servir de mucho a los alumnos, ahora necesitamos a más pensantes que a personas que estén trabajando en fábricas, siendo controladas, prácticamente, porque ahí no te dejan expresarte, si tienes una buena idea te dice “No, porque no va acorde a esto y esto” o sea, siguen reglas, normas, que las veo muy inútiles (Jesús, 17 años, 5° semestre).*

Jesús, considera que las reglas escolares no son funcionales para los estudiantes, en su opinión, *“la escuela te trae como maquinita”*, es decir, las enseñanzas dentro del espacio escolar te preparan para seguir órdenes, mientras que, para él, la importancia de poder *expresarse* con ideas buenas, es una forma de encontrarle utilidad a los estudios de bachillerato.

La experiencia, la cultura y la expresión juvenil en el espacio escolar, ha sido tomada en cuenta en las actuales investigaciones sobre juventud (Tenti, 2000; Falconi, 2004; Dubet, 2006; Velázquez, 2007; Ávalos, 2007, Reyes, 2010; Tapia, 2015; Medianeira y Schlickmann, 2016). Concordamos que hoy, la escuela ya no es considerada como el ámbito exclusivo donde se forma a los jóvenes y se construye la subjetividad e identidad (Falconi, 2004).

Este, no, pues, eh, en primera ahí te dices que sigas, te preguntan, bueno, si te escucha, algún maestro decir alguna mala palabra, pues te regaña y te dice, quien sabe qué, pus' en la calle no, puedes decir, expresarte como tú quieras, en el bachillerato no, bueno, en algunas partes... pero igual, por ejemplo, aunque tú no digas groserías, te regañan y así, pues ya por eso mejor ni participo (Brayan, 15 años, 1° semestre).

Jared [C17-5°], posee un pensamiento similar al de Brayan, al mencionarnos que muchas veces prefiere estar con sus amigos en la calle que en la escuela, porque allí, las reglas las determinan ellos, de modo que la forma de expresarse, la definen ellos mismos, sin limitaciones ni restricciones. La dinámica que opera desde la perspectiva institucional, está diseñada para excluir las expresiones juveniles, definiéndolas como desviaciones disfuncionales (Falconi, 2004), de modo que, si alguna de estas manifestaciones no se adecua a la propuesta interna escolar, se convierte en signo de deficiencia, de desorden, de caos, de rebeldía y de oposición, por lo tanto, necesita ser controlada.

...que, si quieres hablar, tienes que alzar la mano, o sea, no te dejan expresarte libremente, luego, lo del corte de pelo, que ¡Influye demasiado en mí! [lo expresa con mucho enojo] O sea, a mí no me gusta tener el pelo corto y es algo que desean y no sé por qué lo, lo ven muy necesario, de tener el pelo corto, si tú vas a aprender mas no a decir "tengo el pelo largo" a ver díganme algo ¿No? (Jesús, 17 años, 5° semestre).

La constante lucha que se vive en el espacio escolar, genera frustración y enojo en los jóvenes rurales; empero, desde nuestra perspectiva, consideramos que esta molestia y frustración no proviene propiamente de las reglas impuestas por aquellos quienes rigen el espacio escolar, sino de la inexistencia de una lógica que las respalde desde la mirada de los jóvenes. En el caso de Jesús, el desagrado de traer el pelo corto es el inicio de la disonancia, sin embargo, es la incertidumbre de no saber *por qué debe* traer el pelo así, lo que genera el choque cultural.



Siguiendo esta línea, vislumbramos la existencia de mecanismos incoherentes que rigen la dinámica escolar, se trata de errores en la comunicación entre los actores escolares; mensajes de doble vínculo (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1991) que propician a las disonancias cognitivas que los jóvenes experimentan en el espacio escolar.

...en ocasiones sí se ponen estrictos, eh, conforme a las reglas, por ejemplo, hay, eh, ratos donde sí se ponen estrictos con el pelo largo, y hay momentos donde ya ni siquiera te dicen nada, por el tiempo, por el momento, a mí no me han dicho nada, pero hay veces que sí, cuando llega, por ejemplo, la, la, el periodo de evaluación, “que te tienes que cortar el pelo para tu examen” entonces, uno dice, o llega uno, con el pans y “¡No, tenías que venir con el uniforme para tu examen!” o sea, pus’ eso a mí ¡Nada que ver! Va a hacer tu examen, no vas a, a salir a una cita (Alex, 17 años, 5° semestre).

El uso conveniente de las reglas dentro de la escuela proporciona en los jóvenes molestias y experiencias negativas que determinan su estadia y trayectoria académica. La irracionalidad de la cultura escolar tendría que ser considerada como uno de los factores de lo que se define como fracaso escolar; desde esta postura, la escuela como institución es la que determina lo que es normal para un estudiante de educación media superior, sin tomar en consideración los cambios actuales, no sólo en el mundo juvenil, sino de la educación globalizada. Aquello, es sinónimo del desconocimiento que el bachillerato rural tiene sobre la juventud y las culturas juveniles, lo cual es un factor clave en el proceso de incorporación de los jóvenes estudiantes al ambiente escolar (Medianeira y Schlickmann, 2016).

Observamos que los jóvenes rurales dan cuenta de lo anterior, de modo que buscan espacios de diálogo con sus profesores con la finalidad de entender la situación más a fondo y llegar a acuerdos que beneficien a ambas partes.

*E: ¿Has platicado con algún profesor sobre estas molestias? Sí E: ¿Cuál ha sido su respuesta? Pues, ellos me han dicho que, este, no depende tanto de ellos sino del sistema educativo, y sí, o sea, los tienen muy cortos, el sistema educativo, o sea el actual ya no sirve para nada, o sea, lo que enseñan es ¡Basura! O sea... [Mueve la cabeza de un lado a otro, como mostrando decepción] este, porque, te enseñan lo que ellos quieren, y dicen, este, les, tienen que entregar resultados y pus', ni modo que cambien el sistema, no pueden ni ellos, pus', menos nosotros (Jesús, 17 años, 5° semestre).*

Para los jóvenes rurales, la experiencia que se vive dentro de las aulas y la interacción con sus profesores y directivos, es motivo suficiente para amar u odiar a la escuela y atribuirle un sentido a los estudios. Para tal razón, el papel del profesor es determinante en la posición perceptiva que adopte el estudiante; esta posición es cambiante y estará ajustada al contexto socio emotivo en el que se observe.

No obstante, la constante vivencia de experiencias positivas o negativas, trae consigo significados escolares alineados a estas connotaciones; es decir, si los estudiantes tienen experiencias positivas, la escuela tomará un significado afín a aquella vivencia, por el contrario, cuando el estudiante vive una experiencia negativa, la escuela, carecería de significado.

*E: ¿Consideras a alguno de tus profesores como un ejemplo a seguir? No, a ninguno E: ¿Por qué razón? Es que algunos son muy regañones y luego, hay unos maestros que no explican muy bien y si los corriges, se enojan y te empiezan a gritar, o te sacan de las clases y, hasta te reprueban [lo dice con asombro] ¿Por qué crees que sucede esto? Ni idea, parece que se desquitan con uno, y uno ni tiene la culpa, luego vienen hasta, parece como si uno les hubiera hecho algo, la verdad, luego por eso mejor ni vengo o me voy E: ¿A dónde te vas? De pinta [risas] (Jesús, 17 años, 5° semestre).*

Como observamos, el choque cultural entre estudiantes y profesores trae consigo experiencias negativas escolares; esta confrontación llega a tal grado de solucionarse con alternativas extremistas; enojarse, gritar, sacarlos de clase y reprobarlos, son algunas de las medidas que se toman en los espacios escolares. Desde la mirada institucional, es el joven es el único responsable de no contar con las habilidades para responder a las demandas que la escuela requiere; sin embargo, creemos firmemente que es el modelo de enseñanza de la institución la que es ineficaz, y es ésta la que tendría que adaptarse al cambio generacional juvenil; empero, al no suceder esto se recurre a la coerción como solución inmediata para la incapacidad de muchos profesores de obtener éxito en su práctica docente (Dubet y Martucelli, 1997). Las opciones para el estudiante que no se adapte a éstas, son las malas experiencias escolares, ausentismo escolar y, en muchos de los casos, la deserción y el abandono escolar.

A mí me gustaría cambiar el sistema que tienen de enseñar a los alumnos, algunos maestros sí tienen, van acorde a enseñar, o sea, ¡Lo que es! Hay otros que nomás te ponen a escribir, a repasar, que tienes que aprender esto porque lo vas a ver en el examen y cosa que es inútil, porque lo ves en el examen, lo pasas ¡Se te olvida! ¡De plano! Y luego se quejan que uno es el que no quiere aprender, pero pus' no enseñan bien y nada interesante ¿Para qué pasas esa materia? ¿De qué te servirá? Ya mejor la paso en extra y así me ahorro todo el pinche coraje *E: ¿Crees que tus demás compañeros piensen igual que tú?* No, bueno, igual y sí, algunos sí son bien matados y sí hacen todo lo, lo que les dicen ¿No? igual pus', otros, por ejemplo, Ulises<sup>54</sup> [Nombre de un amigo que estudiaba con él], pus' que me lo corren por mentarle la madre a un profe, pero igual ya le traían ganas *E: ¿A qué te refieres con que le traían ganas?* Sí, este, pues desde el principio, digo, también él era medio desmadrozo, pero pus' el profe [omitiremos la asignatura y el nombre] a cada rato lo sacaba de la clase y pus' ahí lo ve barriendo el patio y pus' [risas], un día lo agarró, así como,

---

<sup>54</sup> Utilizamos, también, un nombre ficticio.

pus' enojado y lo sacó y se le puso al brinco y no se quería salir y pus' ya se imagina E: *¿Qué pasó después?* Lo expulsaron (Jesús, 17 años, 1° semestre).

Como revisamos más arriba, los estudiantes de bachillerato son, en su conjunto, un conglomerado de sus experiencias previas, de modo que, una vez dentro del espectro escolar, la manera en la que interactúan con los otros, estará definida por sus costumbres, hábitos y filosofía de vida; lo anterior se magnifica en el contexto de la obligatoriedad de la educación media superior. La masificación en las escuelas, propicia cambios en la morfología estudiantil, entonces, los estudiantes serán más heterogéneos que antes. Las observaciones que hicimos dentro del espacio escolar, nos dan cuenta de ello, de manera que los estudiantes que asisten al bachillerato rural, mantienen condiciones de rezago escolar, embarazos no deseados, consumo de drogas, trastornos de desarrollo intelectual o problemas graves de conducta [Profesora Ale<sup>55</sup>].

Una de las soluciones que los profesores optan para asegurarse como aliados de los jóvenes, es el ajuste de su práctica docente a niveles de exigencia académica muy baja, que en ocasiones se perciben como irresponsables.

*E: ¿Cuál asignatura es la que más te gusta?* Historia de México *E: ¿Por qué razón?* Este para mí, el maestro Pedro<sup>56</sup> es el que me da la materia, y con él, nos deja pocos trabajos y pus', pasamos bien con él *E: Entonces, ¿el gusto por la asignatura es sólo porque el profesor te deja poco trabajo?* ¡Ajá! Y además nos pone a escribir en el pizarrón, un mapa mental o conceptual y ya, ¡y ya! Con eso ya pasamos *E: ¿Qué pasan? ¿un examen o el bimestre?* No, el bimestre o los extras, nomás con que traigan también, material, ¿usted cree? (Karla, 18 años, 3° semestre).

---

<sup>55</sup> Mantuvimos una conversación informal con la profesora, lo que nos permitió conocer la perspectiva docente sobre los estudiantes; al igual que las conversaciones informales con los estudiantes, ésta estuvo limitada al tiempo que la profesora nos brindó y al rumbo que la conversación tomó de manera natural.

<sup>56</sup> Nombre ficticio.

Las expresiones juveniles de los estudiantes de bachillerato son manifestadas de distintas maneras, la forma en la que manejan el conflicto generado entre las figuras de autoridad y sus ideales dependerá de su visión del mundo. Es en esta etapa de la vida en la que los jóvenes confirman su identificación ideológica de acuerdo al conjunto de valores expresados por un sistema social y/o político (Erickson, 1985), el dejar atrás el esquema paternal como el determinante en la construcción de su subjetividad, permite la inclusión de nuevas constantes en la creación de una nueva perspectiva. En el caso de los jóvenes estudiantes, la figura del profesor y el director pasan a considerarse una pieza clave en la manera en la que se vive y experimenta el paso por la escuela.

*E: ¿Cómo consideras el apoyo que te brindan tus profesores?* [Se queda pensado su respuesta] Es que, ¿cómo le digo?, por ejemplo, teacher Ale sí me ayuda mucho en ciertas cosas, eh, pues creo que nada más, como que sí tengo algunos roces con los otros maestros, sí son accesibles en cuanto a tareas y demás, pero ya de un modo más personal, bueno, no personal, como que, ¿cómo le explico?, es que, por ejemplo, hay cuestiones en la que, pues, yo no puedo hacer ciertas cosas y sí es así como que: “¡No, tienes que hacerlo y así, y así!”, y entonces, ahí sí ya no me late, eh; con la profa Ale es diferente, porque si tengo dudas en algo y demás, pues ya es así, como más fácil acercarme a ella y pues ya, nos pone a investigar y además, como que, se nota la diferencia *E: ¿Cuál consideras que sea la diferencia entre tu profesora de inglés y los demás profesores?* Ah [risas], no sé, este, como que ella nos entiende y así, o sea, no sólo en las clases y las tareas, como que ella nos pregunta sobre nosotros y bueno, no sé cómo explicarle, parece como nuestra amiga ¿No? (Diana, 15 años, 1° semestre).

Como hemos mencionado, la escuela, como institución parece desconocer del concepto de juventud; no obstante, desde la perspectiva particular, en cada profesor y miembro del cuerpo estudiantil, es posible encontrar otra perspectiva. En el caso de la profesora Ale, encontramos características en su función docente

que, desde la mirada de los jóvenes, le permiten el acercamiento a éstos, con fines más allá de sus labores propias.

Para Angélica [C14-3], la profesora le parece una estudiante más, pues ella se ve muy joven aún; además de las características físicas, considera que la manera en la que imparte las clases es completamente diferente del resto de sus profesores, pues su forma de enseñar es más paciente y se preocupa por cómo aprende cada estudiante, además de preocuparse por problemas personales [Claudia, C15-1]. Encontramos que, el papel del profesor puede brindar seguridad a los jóvenes y la motivación que les permita tener una trayectoria académica adecuada a las expectativas institucionales, además de influir en su perspectiva hacia los estudios.

Este, sí, su clase de la profa [Ale] era divertida y pus' luego sí nos preguntaba mucho que, cómo estamos, y así, y cómo te sientes, y así, que si queremos platicar o si tenemos un problema nos puede ayudar y nos acerquemos a ella *E: ¿Te has acercado a ella? ¿Qué tipo de conversaciones son?* Pus' me daba un poco de pena luego contarlo en frente de todos, pero, este, si se acercaba y me preguntaba a la hora de la salida y así, o en el recreo, pues ya platicamos así, pues mucho y me ayudaba y pus', este, sí me ha ayudado mucho, a todos, yo creo, los estudiantes, que sigan estudiando y que le echen ganas y así, entonces es bien buena la profe *E: ¿Qué piensas de la profesora?* Pus', ¡me cae muy bien! Ojalá, que a ver si me da clases, otra, en el otro semestre [risas con timidez] (María, 17 años, 5° semestre).

Hasta aquí, hemos observado cómo la práctica docente influye en la manera en la que los estudiantes viven la escuela. El tener una relación más allá de la dinámica estudiante-docente es valorada por los jóvenes como benéfico para su experiencia escolar. Recordemos, que la manera en la que los jóvenes transitan de un nivel académico a otro, está demarcado por experiencias placenteras o displacenteras, producto de la condición sociofamiliar de la que los jóvenes son parte; por tanto, la escuela se percibe para algunos estudiantes como

un espacio de fuga de problemas personales [Anahí, C16.-3], como el lugar donde se encuentran amigos que han tenido desde la infancia (Brayan, 15 años, 1° semestre) o un lugar donde se tiene la obligación de asistir porque los padres así lo deciden (María, 17 años, 5° semestre).

Por ende, la cultura escolar y la cultura juvenil son determinantes para el desarrollo subjetivo de los estudiantes; en mayor parte, es a través de las prácticas diarias dentro de la escuela, que los jóvenes entenderán el funcionamiento del mundo real y adquirirán aprendizajes para enfrentarlos. De ahí, la propuesta de la educación media superior, de un modelo basado en competencias, empero, la experiencia vivenciada en cada aula escolar, dista de lo esperado en el curriculum establecido.

### **3.2.2 Justicia escolar**

*...algunos nos esforzamos por tener nuestra libreta llena de tareas, con los apuntes bien y todo y, y para que a la hora de las calificaciones dices, “no pues lo van reprobar, pues no hizo nada”, y le ponen a juntar pasto o a hacer el aseo de la equis cosa, “ya tienen seis o siete”, y dices, o sea, uno sí fue trabajando acorde y por ejemplo, nos ponen un ocho o un nueve y dices, o sea, eh ¿Qué onda con ellos, no? Mejor me vengo a juntar basura.*

Alex, 17 años, 5° semestre

Como hemos descrito, el choque cultural entre los jóvenes y la escuela, propicia a que los estudiantes vivencien prácticas autoritarias e irracionales, propias de estilos de enseñanza tradicionalistas y posturas conservadoras, por otro lado, también se vivencian experiencias que contrarrestan estas condicionantes y, de cierto modo, motivan y generan bienestar en los estudiantes. En nuestra investigación, percibimos que algunos de estos beneficios provienen del conocimiento que tienen algunos profesores sobre la complejidad del concepto de juventud, de manera que, adhieren a su trabajo, actividades que contrarrestan las

limitaciones y carencias institucionales, académicas y de infraestructura que caracterizan al bachillerato rural.

En contraparte, encontramos otras alternativas que consisten en reestructurar la dinámica escolar, ajustándose a medidas poco ortodoxas resultantes de los procesos de frustración de la tarea docente (Díaz, 1983), la desesperación y la resignación al desentendimiento de los jóvenes.

*E: ¿Tienes materias reprobadas?* No todas, bueno, a veces nomás son una o dos *E: ¿Y cómo las pasas?* Pues hago un examen extraordinario ¡Y ya! *E: ¿Cuánto vale un extraordinario?* Ochenta y si no lo haces, son ciento veinte *E: ¿Y los has pasado todos?* Sí, nomás con que pagues, con eso y ya *E: ¿Me podrías explicar en qué consiste el examen?* Unos profes te piden una cosa, traer material como escobas, lavar, así, el baño, limpiar los salones en las juntas [se refiere a las reuniones académicas de fin de mes] o que barras y así *E: ¿Y eso es con todos los profesores?* Sí, bueno, no todos, la mayoría, ya si no pasas el primero ya después te dicen, bueno, ven a hacer esto y otro y así (María, 17 años, 5° semestre).

Consideramos a lo anterior como un mecanismo-respuesta que intenta dar equilibrio entre las exigencias político-administrativo de la educación media superior y la realidad escolar que se presenta en los bachilleratos rurales. De modo que, desde la experiencia escolar juvenil, este tipo de situaciones se vivencia desde dos perspectivas: como una forma de contrarrestar la condición escolar y, por otro lado, como una mera injusticia.

*E: ¿Qué pasa con los profesores cuando no entregas alguna tarea?* Cuando no lo entrego, pus mejor ya si, este, pido otra cosa, así como de okay, no hice esto, pero le puedo ayudar con esto que entiendo mejor, o le expongo sobre esto, y así *E: ¿Y son accesibles tus profesores con ello?* Sí *E: ¿Con cualquier estudiante o sólo contigo?* No sé, creo que nada más conmigo, porque pues, nadie se esmera en, en sacar otro punto, o cosas así (Diana, 15 años, 1° semestre).



Para Diana, que es considerada una buena estudiante, este tipo de situaciones las percibe muy acordes a su condición estudiantil, puesto que se esfuerza cada día para realizar todas sus tareas y, el hecho de no cumplir con algunas, no es señal de que deba ser castigada; no obstante, la manera en cómo se percibe esto por los demás estudiantes, genera malestar y un sentido de injusticia colectivo, de modo que se podría hablar de preferencias y estudiantes que les caen bien o mal a los profesores [Kevin, 16-5].

Pues yo pienso que tiene un poco de descuido [el director], porque, pues, nosotros como alumnos, hemos visto situaciones que, por ejemplo, a nosotros nos regaña de unas cosas y a otros que están haciendo cosas peores no les dice nada, entonces, nosotros, bueno, yo pienso que es esto de descuido por parte del director *E: ¿Por qué crees que ocurra eso?* Pues no, no sé, ahí sí, no sé, podría decir que tiene consentidos, no, no creo, porque pus' yo veo que todos los regaña un día, y otro, y otro, o quién sabe, igual y sí (Alex, 17 años, 5° semestre).

El mecanismo adoptado por la institución trae consigo malestares e injusticias que son normalizadas e introyectadas por algunos jóvenes rurales: “al final siempre les reciben todo [los profesores a los estudiantes], así como si nada, y se los valen lo mismo, que uno que estuvo todo el bimestre” (Diana, 15 años, 1° semestre); “sí te reprueban pero en el CUREA los he pasado todos... nomás con que vengas y ya” (Karla, 18 años, 3° semestre); “ya a veces ni se esfuerzan, mejor se salen a barrer o a tirar la basura y ya con eso pasan” (Jesús, 17 años, 5° semestre). Encontramos esto último, como una actividad sobresaliente entre las demás. Los estudiantes participan en actividades correspondientes a la conserjería escolar, esto es debido a que no se cuenta con personal encargado para realizar dichas actividades.

Así, los estudiantes que requieran ayuda en sus calificaciones o que hayan hecho una travesura [Anahí, C16-3], tendrán la obligación de llevar a cabo estas actividades como condición para, por un lado, aprobar alguna asignatura o por el

otro, sufrir las consecuencias de algún comportamiento no aceptado por la reglamentación institucional.

A todos nos ha tocado, yo creo, alguna vez *E: ¿O sea que es parejo con todos?* [reflexiona su respuesta], no, yo creo que no es parejo con todos, yo, hay unos que sí los regaña súper horrible [habla del director] y algunos no, o algunos nomás luego les dice, “¡Corre! ¡Ya ve a trabajar y ya! ¡Córrele! ¡Mejor salte de acá y ya!, ¡no te quiero ver aquí!, ¡vete a cortar el pasto o ve a juntar la basura!” y ya ¡Es injusto que haga eso, en lugar de poner a trabajadores! [la forma en la que se expresa denota enojo] (Karla, 18 años, 3° semestre).

Como mencionamos, en su mayoría, los jóvenes aceptan realizar estas actividades “por calificación, luego a veces a los alumnos les pone calificación” (Alex, 17 años, 5° semestre), sin embargo, la aceptación de este tipo de actividades, no implica que los jóvenes pasen por desapercibido el sentido de injusticia e indignación que caracteriza a este tipo de acciones.

...luego nos dicen que les ayudemos con las tortas *E: Entonces, ¿ustedes las preparan?* No yo no he preparado, pero uno que otro viene a ayudar *E: y tú, ¿en qué has ayudado?* Namás les ayudo a meter el refresco y llevar una que otra cosa con los maestros, su comida; sí es así de cocinar, no *E: ¿Te gusta hacer ese tipo de actividades?* [realiza una mueca de desagrado antes de contestar] mmm, ¡no! *E: Entonces, ¿Por qué las haces?* Porque me mandan, ni modo que diga que no (Miguel, 17 años, 5° semestre).

El concepto de justicia escolar ha sido un tema desarrollado por autores como Dubet (2015), desde la mirada del investigador, no obstante, resaltamos como dentro del conjunto escolar, los actores más relevantes, los estudiantes, también perciben estas situaciones y forman parte de su vida cotidiana escolar; de modo que este tipo de enseñanzas son agregadas a lo que se le conoce como curriculum oculto. Los estudiantes mantienen un sentido de injusticia, sin embargo, la figura de autoridad en esta etapa de la vida, toma un peso mayor en las

decisiones que los jóvenes realizan dentro del ambiente escolar, por lo que, cuando del proceso autoritario se obtenga un beneficio que sobrepase los ideales, es muy probable que el joven desista del choque cultural y se aliene a esta nueva filosofía.

Yo pienso que es también como que, pus' ya uno quiere salir [de vacaciones], ya está hartado de todo, las clases, los profes y así, y digo, si uno no aprendió todo eso cuando paso, digamos pus' todo el semestre, menos en dos semanas [que duran los cursos de regulación], tons, pus mejor ya hago esto y aquello y me libro ¿No? (Karla, 18 años, 3° semestre).

Para Karla, la presión que algunos estudiantes experimentan en su diario vivir, es lo que los obliga a aceptar estas condiciones, independientemente de si están de acuerdo o no con ellas; de modo que observamos que es una alternativa que los jóvenes van aprendiendo conforme el paso del tiempo. Consideramos necesario hacer una diferenciación entre las perspectivas de los jóvenes que participan en nuestra investigación.

Encontramos una diferencia de opiniones entre aquellos que inician sus estudios de bachillerato y los que se encuentran próximos a egresar. En esta vertiente, existe un sentido de justicia menos introyectado en los estudiantes que se encuentran en primer año. Anahí [C16-3] y Claudia [C15-1], coincidieron en que no tiene nada de malo realizar otro tipo de actividades con tal de mejorar su desempeño estudiantil (caso similar al de Diana, descrito más arriba), ya que muchas veces hasta “se salen entre amigos y pues platicamos de más cosas porque en el salón no te dejan” (Juan, 16 años, 1° semestre). De modo, que la reflexión se queda en el plano individual y de recompensa inmediata.

El obtener beneficios por actividades ajenas a la labor como estudiantes, se percibe en los más jóvenes como compensación de la rigidez que la escuela propicia, de modo que los estudiantes prefieren *barrer*, *sacar basura* o *comprar material* que “estar sentado toda la mañana escuchando al profe y regaños de que si no hiciste bien las cosas o que si no sabes leer...” (Karla, 18 años, 3° semestre).

Por otra parte, quienes se encuentran en su último año escolar, enfocan sus diálogos en malestares y frustraciones que algunos de ellos han expresado con confrontaciones con las autoridades escolares. Para Jared [C17-5] es preferible reprobado que andar haciendo labores sin sentido, sin embargo, nos contó que cuando estaba en los primeros semestres el aburrimiento en las clases y la confrontación con algunos de sus profesores, lo obligaban a preferir estar afuera de los salones, sin importar qué actividades lo obligaran a realizar.

Kevin [C16-5] considera que se trata de no dejarse ordenar, por lo que él, percibe que *el dejarse*, es una característica de los estudiantes de nuevo ingreso, de modo que, “los que ya conocen al director ya saben cómo es, ya si se dejan o no, ya es de cada quien” (Alex, 17 años, 5° semestre). Entonces, vemos como los estudiantes, a través de su trayecto escolar definen comportamientos y pensamientos acordes a la dinámica escolar, orientadas a tener una experiencia lo más placentera posible y con miras de cumplir sus metas y expectativas académicas. Así, la experiencia escolar permite en los jóvenes construir y reconstruirse a sí mismos como estudiantes y como personas.

Estos malestares, a diferencia de los más jóvenes, están alineados a la adquisición de aprendizajes que les podrían servir una vez que egresen del bachillerato. Entonces, el tipo de pensamiento es más crítico y contestatario, pero la lógica que persigue, está orientada a cumplir con las normas que, en otro momento, parecían no tener importancia.

Antes como que no me importaba mucho si reprobaba o si hacía esto o aquello, porque pues, estaba chavo *E: ¿Qué ha cambiado ahora?* Pus, ya le echo más ganas, como, este, ya mero voy a salir y pus' sí quiero salir, quiero terminar [expresa esperanza] *E: ¿Te ha ido bien ahora que cumples con tus tareas?* No pus, es que luego también se pasan [habla de manera general, tanto profesores como algunos alumnos], algunos nos esforzamos por tener nuestra libreta llena de tareas, con los apuntes bien y todo y, y para que a la hora de las calificaciones dices “no pues lo van reprobado, pues no hizo nada, y le ponen a juntar pasto o a hacer el aseo de la equis cosa,

ya tienen seis o siete” y dices, o sea, uno sí fue trabajando acorde y por ejemplo, nos ponen un ocho o un nueve y dices, o sea, eh ¿Qué onda con ellos, no? Mejor me vengo a juntar basura E: *¿Quiere decir que hay injusticias en el bachillerato?* Sí, demasiadas E: *¿Qué otras injusticias hay?* *¿Me podrías contar alguna otra?* Pues yo pienso que en la entrada, porque luego, a veces algunos llegamos temprano, este, siempre temprano y llega la vez que se nos pasa y llegamos tarde y no nos dejan entrar y a los que siempre llegan tarde, los dejan pasar, le abren a mitad de clases y los dejan pasar (Alex, 17 años, 5° semestre).

La experiencia escolar es vivida por los jóvenes de manera diferente, no obstante, el espacio escolar define, en cierto modo, un común experiencial del cual los estudiantes son parte. Cada joven se adaptará al contexto escolar de acuerdo a sus ideales, necesidades y habilidades para enfrentar las situaciones que se presenten en su vida estudiantil; empero, este proceso adaptación y transformación estará caracterizado por una serie de confrontaciones entre la cultura juvenil y la cultura escolar, por lo que cada actor inmerso en el torrente académico, tendrá un papel específico en la dinámica que se genere dentro de este espacio. Conviene tener en claro el contexto en el cual demarcamos nuestra investigación (capítulo 2), de modo que, los estudiantes que asisten al bachillerato rural experimentan un diario vivir cargado de polaridades y las opciones para contrarrestar estas situaciones se encuentran limitadas a las condiciones de la propia institución.

Así pues, como lo veremos en el siguiente capítulo, independientemente de la dinámica cultural que se despliega en la escuela, los jóvenes se apropiarán de cada espacio (fuera de los alcances de la autoridad escolar y por más pequeño que éste sea), para expresarse y para mostrar su condición juvenil; ésta será una de las formas de atribución de significado de la escuela, y dada esta condición, no existirá un significado único y propio de lo escolar, sino una vertiente derivada de la experiencia y trayectoria socioeducativa de cada joven.

## CAPÍTULO 4.

### LOS JÓVENES RURALES, SIGNIFICADOS Y EXPECTATIVAS SOBRE LA ESCUELA



Foto: *El receso*

#### 4.1 Significados dominantes: el aquí y el ahora

Los significados atribuidos al bachillerato son, en su conjunto, expresiones que delatan diversificación de los jóvenes rurales; esta diversificación se encuentra manifiesta en un mismo diálogo, siendo así que encontramos expresiones que atribuyen distintos significados para el mismo principio.

Desde la postura teórica que adoptamos, es en este punto dónde haremos referencia a lo que Schütz, (1932), denomina *motivos porque*. Estos motivos, en ideas del autor, refieren al contexto de la acción o a una predisposición psíquica del sujeto, son objetivaciones de aspectos que rodean la acción; por su carácter causal tienen una referencia del pasado, de modo que lo que hemos discutido en el capítulo anterior, ahora cobrará sentido en forma de significaciones hacía la escuela.

Más adelante, también identificaremos los *motivos para* (Schütz, 1932), los cuales están asociados a las metas y propósitos que cada estudiante desea cumplir, este tipo de motivos, nos permitirá conocer la perspectiva a futuro que tienen los jóvenes rurales; así, veremos que existirá un anclaje entre motivos *para* y *porque*, es decir, los significados que se atribuyen a la escuela y la construcción de expectativas a futuro.

En nuestro esquema, hacemos distinción entre dos tipos de categorías para distinguir a los significados como a las expectativas de futuro. Encontramos una diferenciación entre éstas, por lo que consideramos necesario marcar ciertas limitaciones. En el caso de los significados, las expresiones de los estudiantes nos mostraron que existen atribuciones hacia la escuela que están ligadas a jerarquías y temporalidades.

Las atribuciones asignadas en el presente tienen mayor predominancia que aquellas que se asocian con en el futuro próximo; estas significaciones están asociadas con aspectos que dejan fuera a lo escolar; de este modo, para algunos jóvenes el bachillerato parece carecer de significado, no obstante, como lo desarrollaremos en el capítulo, esta falta de significación está ligada a lo que, para

ellos, es funcional en su vida cotidiana en el aquí y ahora. En este sentido, el apartado destinado a desarrollar los significados estará dividido en dos partes: significados dominantes en el aquí y ahora, significados secundarios hacia el futuro.

En la segunda y última parte del capítulo, nos centraremos en conocer cómo es que los jóvenes crean expectativas hacia su futuro, estas expectativas están ciertamente ligadas a los significados que pueden o no atribuirle a la escuela; así, describiremos tres apartados; el primero de ellos es la generación de expectativas asociadas a una funcionalidad instrumental<sup>57</sup> de la escuela: la consecución de un trabajo; después, nos centraremos en describir cómo es que los jóvenes crean metas a futuro encaminadas a continuar con sus estudios y por último, desarrollaremos una categoría denominada, expectativas condicionadas, en la cual analizaremos la forma en la que los jóvenes expresan las condiciones personal, familiares y sociales, que condicionan sus metas y aspiraciones, de modo que obtendremos una mirada realista de los estudiantes respecto a su vida futura.

#### **4.1.1 La escuela como espacio de expresión juvenil**

*E: ¿Qué haces cuando te juntas con él [su mejor amigo]? ¡El desmadre! [Risas] E: ¿A qué te refieres con eso? ¿Podrías contarme un poco más? Pues, jugar tin, tin corre E: ¿Qué es eso? Tocar timbres y echarse a correr E: pero eso lo hacen en la calle ¿Algunas actividades que realicen en la escuela? No sé, nos juntamos en el receso y hacemos cosas, ya sabe, actividades [hace una seña de comillas con sus manos] E: ¿Podrías poner algún ejemplo de esas actividades? No, no*

---

<sup>57</sup> El concepto es retomado del trabajo realizado por Longo (2003: 31) sobre a las representaciones sociales sobre el trabajo. La autora encontró que el trabajo representa una herramienta que asegura al individuo poder satisfacer sus necesidades materiales, al mismo tiempo de brindarle seguridad y comodidad. Encontramos en similitud en nuestro trabajo, al percibir que los jóvenes tienen expectativas relacionadas con el trabajo en función de mejorar sus condiciones económicas y sociales, de modo que la escuela, servirá como un ancla para alcanzar el trabajo deseado y, por ende, cierta satisfacción personal.



puedo describirlo *E: ¿Por qué no? Porque son cosas prohibidas [risas] (Jesús, 17 años, 5° semestre).*

El bachillerato es un espacio caracterizado por una serie de fenómenos relacionales con dinámicas y procesos cambiantes y etéreos. Los jóvenes encuentran en este espacio una apropiación que les permite expresarse y vivir su vida cotidiana, de modo que la construcción intersubjetiva produce procesos de significación y resignificación de la misma vida juvenil (Reyes, 2009).

Conviene recordar el capítulo anterior con miras de entender parte del proceso de construcción intersubjetiva que los jóvenes experimentan en el espacio escolar, así, cada joven comparte con sus otros, rasgos culturales que les permiten crear lazos relacionales con intereses en común. De modo que la escuela es percibida por los jóvenes como un espacio de vida juvenil. Esta caracterización fue encontrada en las investigaciones hechas por Guerra (2008) y Guerrero (2000) y ha sido observada en otros contextos escolares por investigadores posteriores (Ávalos, 2006, 2007; Hernández, 2006, 2007; Weiss, 2008; Reyes, 2010 y Tapia, 2015).

Coincidimos con estas investigaciones al observar en nuestros estudiantes rurales, la manera en la que se apropian de cada espacio escolar, con miras de expresar y vivir situaciones afines a la condición juvenil. Para el abordaje de estas significaciones, lo afectivo y lo emotivo fungen un parteaguas para la conformación de asociaciones juveniles, estas asociaciones se configuran con motivos de una vivencia en el presente inmediato, dejando en segundo plano lo que, para la escuela, significaría la principal motivación del estudiante: los estudios.

*E: ¿Por qué te gusta venir al bachillerato? este, [risas y pausa, se queda pensando] Pus', no sé, en primera pus' porque he hecho amistades aquí, no las quiero dejar, y hay una que he tenido desde el kínder, aquí lo volví a reencontrar también en el bachiller ¡Imagínese! E: ¿Él es tu mejor amigo? Sí, sí, ahora sí somos, pero antes no tanto E: ¿Qué haces cuando te juntas con él? ¡El desmadre! [Risas] E: ¿A qué te refieres con eso? ¿Podrías contarme un poco más? Pues, jugar tin, tin corre E: ¿Qué es eso? Tocar*

timbres y echarse a correr *E: pero eso lo hacen en la calle ¿Algunas actividades que realicen en la escuela?* No sé, nos juntamos en el receso y hacemos cosas, ya sabe, actividades [hace una seña de comillas con sus manos] *E: ¿Podrías poner algún ejemplo de esas actividades?* No, no puedo describirlo *E: ¿Por qué no?* Porque son cosas prohibidas [risas] (Jesús, 17 años, 5° semestre).

Para Jesús, la escuela es el lugar perfecto para hacer amigos; en su caso, el bachillerato también le ha permitido encontrarse con un amigo de la infancia; para él, aquello es una manera de contrarrestar las situaciones displacenteras que la escuela puede traer, así “cuando andas con los amigos se te pasa el tiempo de volada” (Jesús, 17 años, 5° semestre), de modo que, “estar con la banda” (Brayan, 15 años, 1° semestre), con los amigos, es una de las razones principales por la que se asiste a la escuela.

*E: ¿Tienes amigos?* Sí, son ellos [señala a dos niñas que están a lo lejos] y una que está allá arriba *E: ¿A todas ellas las consideras verdaderas amigas?* No, la que está allá arriba, sí *E: ¿Por qué? ¿Cuál es la diferencia entre ella y las otras dos?* Porque, este, ella desde la infancia desde el preescolar es, no nos caíamos bien y después nos volvimos a encontrar en la secundaria, nos empezamos a hablar y hasta ahorita, entonces ya nos hicimos amigas, buenas amigas *E: ¿Qué es lo que hacen cuando están juntas aquí en la escuela?* Este, platicamos, nos contamos cosas, este, sí, estamos juntas *E ¿De qué conversan?* Cosas privadas, este por ejemplo que no le puedo platicar a nadie más (María, 17 años, 5° semestre).

La importancia de los lazos de amistad es muy significativa ya que estos permiten crear redes de apoyo que los jóvenes no encuentran en otros espacios de su vida cotidiana. En los dos casos anteriores, el tener una amistad duradera les ha permitido a los jóvenes contar con alguien que “me escucha y pus’ yo le tengo confianza para contarle todas mis cosas sin que me regañe o así” (María, 17 años, 5° semestre) o estar presentes “cuando me lleva la chingada pus’ él es quien siempre me echa la mano” (Jesús, 17 años, 5° semestre).

Para los jóvenes rurales, contar con alguien que los pueda escuchar sin juzgarlos, regañarlos o castigarlos [Claudia, C15-1], les permite contrarrestar situaciones de su vida las cuales de manera individual no podrían. La seguridad y la confianza que adquieren con los amigos por tanto, es tal que algunos jóvenes piensan que son totalmente distintos cuando están en casa que cuando están en la escuela [Anahí, C16-3], de manera que cuando los jóvenes se juntan con sus amigos, pueden hacer cosas “prohibidas”, actividades que “el director ni los profes los dejan” (Jesús, 17 años, 5° semestre) o que “en el salón no nos dejan hacer” (Juan, 16 años, 1° semestre).

*E: ¿Qué es lo que más importante para ti de asistir a la escuela? ¿De lo que vemos en las clases? E: No necesariamente, lo que tú considerares más valioso Pus' yo creo que pasar el rato, y así, porque, bueno, yo sé que debo cumplir y eso, y lo hago, pero hay veces que, uno dice, ya ¿no? y se te olvida lo que estás viviendo o te sientes mal y entonces vienes aquí y te siguen regañando o el estrés y, ¿imagínese todo siempre estar así?, ya cuando estamos juntas [habla de sus amigas], pues al menos hablamos, nos entendemos, cosa que luego no puedo hacer ni en mi casa o no me escuchan y ella como quiera, sí lo hace (Diana, 15 años, 1° semestre).*

La necesidad de los jóvenes por encontrar espacios de relación, de asociación, comprensión y expresión, da como resultado que los jóvenes signifiquen el espacio escolar de manera diferente a lo esperado por la institución. Aquello se asocia, también, con el contexto en el cual se demarca nuestra investigación, de modo que es conveniente tener presente la caracterización que hemos hecho anteriormente sobre éste (ver capítulo 2, apartado 2.4.2).

La escuela como espacio de expresión juvenil se puede observar desde el inicio de las clases. El camino que dirige hacia la única entrada que tiene la escuela, se percibe lleno de vida juvenil. Minutos antes de las 8:00 am, hora en la que inician las clases, se puede ver que los jóvenes vienen acompañados o en bola [Anahí, C16-3]; desde su primer contacto se perciben signos característicos de su condición; entre chocar las manos de manera informal o tomarse de las

manos, entre pequeños golpes amistosos, entre bromas, abrazos y risas, es cómo se dirigen hacia el espacio escolar, hacia sus salones, hacia sus clases.

El protocolo juvenil parece estar pronunciado en sus inicios por el saludo entre pares, de manera que, “saludar a mis amigos” (Brayan, 15 años, 1° semestre), es lo primero que un joven de bachillerato hace cuando llega a clases; cada saludo tiene diferentes características y la manera en cómo se saluda, depende de a quién va dirigido. No importa si las clases han dado comienzo, los jóvenes piden permiso a su profesor para entrar y entre una mirada, una sonrisa o una señal con la mano, se cumple con el protocolo establecido, es un código instituido de manera tácita entre ellos, es una manera de “saber cómo viene, cómo, este, cómo ha estado [un amigo] desde que no nos vimos...” (Diana, 15 años, 1° semestre).

Así, este saludo va más allá de una simple formalidad; los saludos entre los jóvenes, por más sutiles que sean, están cargados de emociones, de signos y de códigos que se descifran a través del reconocimiento del otro, del nosotros, de aquellas estructuras sociales que han compartido y de la influencia mutua que esta interacción ha generado (Schütz, 1932).

Dentro del salón se observa proximidad entre los jóvenes, cada sesión es diferente y está regida por las reglas propuestas por cada profesor, no obstante, una vez dentro se persigue la misma dinámica, los estudiantes aprovechan cualquier momento de la sesión para compartir, para convivir, para hablar, para conocerse, para socializar.

...a nosotros sí nos pone dinámicas [habla de un profesor en específico], eh, nos pone en equipo, nos deja trabajos, y pus' eso hace que nos, que nos pongamos a echar relajo entre nosotros, pero pues eh, hacemos la actividad *E*: es decir *¿Sí cumplen con las actividades, pero lo importante es echar relajo?* ¡Exacto! (Alex, 17 años, 5° semestre).

Entonces, vemos que existe un gusto y aprecio por estar acompañado (Simel, 2002) por otros jóvenes, se comparten estructuras sociales que reconocen

en el otro, se asumen códigos y se unen en una actividad en común donde cada uno influye en el otro (Schütz, 1932), muchas de las veces, con fines hedonistas (Maffesoli, 1990), de relajo.

Me gusta como enseña [habla de un profesor en particular]... porque se echa relajo ahí también [lo dice en voz baja] *E: explícame un poco a qué te refieres con ello*. Sí, que, estamos haciendo los trabajos y pues, sacan algún temita y nos deja platicar entre nosotros y pus ya, así, es más, este pus' [se queda pensando], pus', echar coto con los amigos (Brayan, 15 años, 1° semestre).

Cada salón de clases tiene su propia morfología e independientemente de la reglamentación de cada profesor, creemos que son los estudiantes los que la rigen. En los grupos más grandes, (casualmente son los grupos de primer año) esta morfología se percibe definida, la manera en la que se organiza el salón escolar es por filas bien definidas, el lugar en el que se sienta cada estudiante es asignado previamente por las autoridades educativas, de modo que la proximidad y la cercanía con los amigos, depende de la probabilidad. No es así en los grupos de segundo y tercer año, los grupos son más reducidos y debido a la estructura de los salones, no es posible una organización como en los grupos de primero, de modo que existe más flexibilidad para elegir un asiento, "te sientas junto al que te cae bien" (Miguel, 17 años, 5° semestre), por tanto, el salón está definido por grupos de amigos con identidad propia.

Dentro del ambiente escolar, el estudiante busca entendimiento, escucha, conversación, proximidad, aceptación, expresión juvenil. Observamos que, para cumplir con estos propósitos, el lenguaje corporal cobra relevancia como dispositivo para la compartición de mensajes; así, las miradas, las muecas y las señas, son las herramientas que se utilizan para expresar emociones de aburrimiento, estrés, alegría y enojo que verbalmente no es posible expresar dentro de las aulas escolares.

De acuerdo a lo que hemos descrito hasta ahora, para algunos estudiantes rurales, la dinámica escolar pasa a segundo plano, ésta es cumplida de manera parcial, lo importante, es aprovechar el tiempo para ponerse al día, para dialogar, para chismear [Angélica, C14-3], para saber del otro, para vivir la vida juvenil; no obstante, la inflexibilidad del aula, no siempre permite a los jóvenes encontrar momentos para expresar su juventud, de modo que es “la hora más chida de la escuela” (Alex, 17 años, 5° semestre), el receso, el lapso donde se observa con más detalle el significado de vivir la escuela como un espacio de vida juvenil.

El receso es un lapso dinámico con una lógica determinada por cada uno de los estudiantes; esta dinámica está caracterizada por espacios apropiados por grupos juveniles conformados de manera heterogénea<sup>58</sup> y con identidad propia. La mayor parte de la población estudiantil ocupa este tiempo para realizar actividades que expresan sus gustos e intereses.

En la demarcación de los límites del espacio físico escolar, ahí, donde las bardas, de poco más de dos metros, permiten cubrirse del abrumante sol de la mañana, se acercan con rapidez, grupos de jóvenes que esperan apartar un lugar para pasar su receso conversando, mientras prueban sus alimentos. En otros espacios donde se percibe un poco de área verde, otros jóvenes aprovechan para recostarse y cerrar los ojos, posiblemente para descansar del duro inicio del día escolar.

El espacio de la “cope<sup>59</sup>” [Jared, C17-5], es un lugar para aquellos estudiantes considerados con un status social privilegiado<sup>60</sup>. El lugar consta de dos mesas pequeñas, empero, independientemente de la precariedad del espacio,

---

<sup>58</sup> La población estudiantil del bachillerato no sobrepasa los 300 estudiantes [Profesora Ale], y el espacio físico es muy reducido; esto, a diferencia de un bachillerato con magnitudes grandes (ej. CCH), permite el conocimiento y la interacción entre todos sus miembros, de modo que los grupos juveniles están formados por estudiantes de diferentes niveles y diferentes grupos que interactúan entre sí, siendo que esta interacción define nuevos y diferentes grupos juveniles.

<sup>59</sup> Tienda escolar.

<sup>60</sup> De acuerdo a las conversaciones informales que tuvimos, los jóvenes que entrarían en esta categoría son chicos y chicas que son considerados “populares”, que son descritos como “atractivos” y que promueven actividades lúdicas, dentro y fuera de la escuela, independientemente del grado escolar en el que se encuentran.

el significado otorgado a éste, es lo sobresaliente. Anahí [C16-3] nos describió cómo este lugar es destinado a las banditas de los chavos *cool* de la escuela, es un lugar destinado para los *elegidos*.

Los salones de clases, cambian de status en la hora del receso, éstos son utilizado por los jóvenes menos extrovertidos, grupos pequeños, en su mayoría mujeres, que prefieren quedarse dentro del aula para probar sus alimentos y conversar en un ambiente más seguro [Claudia, C15-1]; otros, los menos interesados en interactuar, revisan su celular, riendo y escribiendo, pero activos de la conversación presente, ya que, en ocasiones, intervienen en éstas. Por último, se observan aquellos que realizan trabajos escolares, son aquellos jóvenes que, no habiendo hecho sus tareas, utilizan este momento para *pedirle paro* a alguien [Jared, C17-5] y, entre estrés y adrenalina por la limitante del tiempo, poder cumplir con sus obligaciones escolares.

El deporte es una de las actividades más concurridas en el receso, gran parte del espacio escolar, está designado a *las canchas*. Kevin [C16-5], es uno de los estudiantes que considera estos espacios significativos; en nuestra conversación nos comentó que este lugar está condicionado a usarse sólo cuando alguien trae el balón de *fucho* o de *básquet*; de modo que cuando nadie proporciona esos elementos, aquellos jóvenes que prefieren el deporte, buscan otras actividades para *pasar el rato* [Kevin, C16-5].

Detrás del edificio principal, se encuentra un espacio sin uso ni destino, no obstante, es uno de los lugares de la escuela donde se puede encontrar intimidad, “allí es donde se van los noviecitos a hacer sus cositas” (Karla, 18 años, 3° semestre). Este espacio es usado por los jóvenes para expresar su sexualidad de manera privada; también encontramos parejas en los espacios concurridos, no obstante, la diferencia radica en que, algunas chicas tienen prohibido tener novio [Angélica, C14-3], de manera que el exponerse, traería consigo problemas más allá de los escolares.

Sin embargo, para algunos jóvenes, las reglas escolares o familiares, no son un impedimento para relacionarse de acuerdo a sus necesidades, propias de su edad:

*E: ¿Has tenido pareja en la escuela? Este, ¿cómo? E: ¿Novio? ¡Ah! Este sí, [lo menciona de una manera muy tímida] E: ¿Y tus papás que piensan sobre eso? [Risas] no saben E: ¿Por qué no? Pues, porque no me dejan tener novio [risas] E: Entonces, ¿por qué tienes novio? Pues porque quiero y porque puedo [risas] (Karla, 18 años, 3° semestre).*

Para Karla, que sus papás le prohíban tener novio no es un obstáculo para que ella tome la decisión de *andar con alguien* [Claudia, C15-1], ya que es algo que yo “no tendría por qué pedirles permiso a mis papás” [Karla, 18 años, 3° semestre]. Así, los jóvenes toman decisiones sobre su propio cuerpo, sobre sus acciones y sobre las consecuencias que éstas pudieran traer. De cierta manera, es un indicio previsor de las acciones que les esperan en su próxima vida adulta.

Sin embargo, no todas las actividades que observamos en el espacio escolar son lúdicas. En los límites del espacio suroeste escolar, se observa un grupo de jóvenes que son denominados los *pachecos* [Jared, C17-5]. El área elegida por estos jóvenes es la más alejada del espacio común; a diferencia de otros espacios escolares, este lugar es poco transitado, no obstante, este grupo de jóvenes siempre se van para allá a hacer sus cosas [Claudia. C15-1].

En nuestra visita, pudimos observar, a manera de juego rudo juvenil, cómo este grupo de estudiantes intercambiaba mensajes altisonantes con otros de sus compañeros haciendo alegoría a una riña o pelea. Jared [C17-5] nos comentó que la característica principal de estos jóvenes es que “les gusta tomar y fumar<sup>61</sup>”, y que la razón por la cual eligen ese lugar en específico es para pasar desapercibidos de los profesores y del director.

---

<sup>61</sup> En la conversación, el joven nunca mencionó qué es lo que a los jóvenes les gusta fumar, no obstante, creemos que, además del tabaco, se refería a otra sustancia como la marihuana.



En perspectiva, entendemos que el espacio escolar constituye uno de los lugares perfectos para que los jóvenes puedan ser ellos mismos, si bien, existen reglamentaciones prohibitivas, éstas parecen ser más manejables que las establecidas en sus hogares, de modo que la escuela es un lugar predilecto para sentirse y estar seguros consigo mismos.

*E: ¿Hay alguna cosa que te motive a asistir al bachiller? [Piensa en su respuesta] Pues no sé, el hecho de estar fuera de mi casa, sí porque, no sé, como que tampoco, si soy medio huraña, no me gusta estar saliendo así a muchos lados, entonces si me siento, como que en una zona de confort y aunque no me llevo muy bien con todos, pero sí, son tolerables, y pus' aquí hago ciertas cosas que allá no. (Diana, 15 años, 1° semestre).*

La dinámica socio juvenil no es estática, la escuela significada como espacio de vida juvenil, tampoco lo es; los jóvenes interactúan entre ellos, se mueven e intercambian su status grupal, de modo que, se crea más de un *nosotros* (Schütz, 1962). Por tanto, los jóvenes no sólo manifiestan gustos e intereses ligados a sus ideologías, sino también, comportamientos de autonomía asociados a dinámicas que pueden integrarlos como estudiantes, como jóvenes, pero al mismo tiempo, acciones que pueden poner en riesgo su integridad física, como en el caso de los jóvenes que deciden ocupar el espacio para dinámicas desintegradoras.

En conclusión, el bachillerato como espacio de expresión juvenil es el resultado de este proceso de interacción, los jóvenes confluyen en un espacio y tiempo en común, en un contexto afectivo, emocional, social (Guerrero, 2008) y psicológico, así, la escuela es el lugar perfecto donde los jóvenes se desenvuelven, sienten, piensan, interactúan, se relacionan y viven su vida independientemente del dinamismo de la escuela como institución.

#### **4.1.2 ¿La inutilidad del bachillerato para preparar para la vida?**

*E: Cuéntame ¿Cómo te ha ido en la escuela en estos años? Más o menos E: ¿Por qué? Pus', es que casi ya no*

me gusta estudiar, ya nomás quiero terminar y ya *E: ¿Por qué ya no te gusta?* No, no, no se me da la escuela, no me gusta *E: ¿Hay alguna razón en específico?* Es que como nosotros trabajamos [se refiere a su familia] nosotros nos tenemos que trabajar en el campo, ayudarle a mi papá, porque como no ve, nosotros ayudarle y todo eso, ¡pues no! (María, 17 años, 5° semestre).

A diferencia de lo que se esperaría, para algunos jóvenes, la escuela no parece ser atractiva; las razones por las que asisten a ésta, como hemos visto, son distintas. Algunos autores mencionan que para que la escuela sea descrita como atractiva e importante para los estudiantes, ésta debe darles la esperanza de una mejor vida (Tomazetti y Ramos, 2010; Medianeira y Schlickmann, 2016), nosotros agregaríamos que la escuela es percibida como importante cuando ésta provee de habilidades que los estudiantes pueden usar en su vida cotidiana, en su presente.

Esta adquisición de habilidades se encuentra fuera de los límites de los deberes académicos, de este modo, los jóvenes introyectan una idea de que con el bachillerato podrán desarrollarse no sólo para seguir estudiando o para conseguir trabajo, sino para “no ser tan ignorantes como otras personas que no saben mucho” (Alex, 17 años, 5° semestre), empero, para poder desarrollar esas habilidades, tendrán que lidiar con situaciones que ellos no encuentran placenteras.

*E: ¿Te gusta estudiar?* No muy, o sea, no muy bien, pero, no para, quise entrar este, porque, dije “tengo que aprender más, si no” *¿A qué te refieres con “si no”?* pus’ a ser burro y no saber mucho, no saber hacer las cosas y así (Juan, 16 años, 1° semestre).

Entonces, la escuela está introyectada como un lugar displacentero, pero que podría permitirles el desarrollo y adquisición de habilidades para enfrentar la vida fuera de ésta; de este modo, algunos estudiantes consideran que “venir aquí [al bachillerato], este, pus’ es mejor que andar en la calle, porque allá sólo

aprendes malas mañas” (Alex, 17 años, 5° semestre); asumiendo esto, la escuela debería ser vista no sólo como un espacio para la adquisición de información sino un lugar que permite la formación de individuos para introducirlos en la vida adulta (Medianeira y Schlickmann, 2016).

*E: ¿Qué es lo que más te ha gustado durante el tiempo que llevas estudiando? Pues, no sé, a lo mejor el hecho de estar estudiando sí, sí me gusta el hecho de aprender varias cosas a parte de lo que los maestros nos enseñan, por ejemplo, inglés, sé que me va a servir mucho, porque un día pues, me gustaría viajar y así, no sé, y pues creo que eso me va a servir donde sea* *E: ¿Algún otro ejemplo como ese? Este [se queda pensando su respuesta] No* (Diana, 15 años, 1° semestre).

Los jóvenes ven más allá de lo que reciben por parte de sus profesores, entonces, significar el bachillerato como un medio para desarrollarse para la vida, es un signo referente a la condición de cada joven, pues, depende mucho de su personalidad, sus ideales y de la reflexión sobre las ganancias secundarias que se pueden obtener de ésta.

*E: ¿Para qué consideras que sirve asistir al bachillerato? Pus' al final de cuentas a todos les va a servir para algo, por ejemplo, algunos dicen, que les dejan mucha tarea la de química, pero pus', por ejemplo, yo tenía problemas en esa materia y la, la tarea me ayudaba a repasar el tema ya que me quedara claro* *E: ¿Te gusta la química? No, pero eh, en general me gustan un poco las materias, pero, pues, este, ese problema tenía yo, que no, no, no le entendía bien a química y sus tareas me ayudaban a recordar el tema y a, repasar y ser más cumplido, entregarlas como sea, ¿no? pero entregarlas* (Alex, 17 años, 5° semestre).

Para Alex, la ganancia secundaria de este tipo de actividades es aprender a ser más responsable, pues esto “me servirá más adelante en un trabajo” (Alex, 17 años, 5° semestre) o para otras actividades de la vida diaria. No obstante, esta conclusión es derivada de la auto reflexión con miras de enfrentar el mundo real

en su presente y futuro cercano, entonces, nos percatamos que estas enseñanzas y aprendizajes se adquieren fuera del espectro curricular del bachillerato.

Si bien, lo anterior está fuertemente ligado con el desarrollo personal, dimensión que abordaremos más adelante, consideramos que, en algunos estudiantes rurales, existe la incertidumbre sobre la funcionalidad de los estudios *per se*, así, algunos estudiantes que tienen *familiares* o *conocidos* que han fracasado una vez que terminan sus estudios, atribuyen este fracaso a la incapacidad de éstos para enfrentar la situación, por otro lado, esto propicia a que los jóvenes reflexionen sobre cómo contrarrestar este escenario en su futuro.

Una prima terminó la escuela y le costó muchísimo conseguir trabajo y sí sufrió bastante para encontrarlo *E: ¿por qué crees que no pudo encontrar trabajo fácilmente?* [Risas] Sé que la situación no, pus' no es fácil, pero también depende de uno, como le haga, ella, por ejemplo, a ella le daba mucha pena hablar, siempre ha sido así, es muy penosa, entonces ¡Imagínese! Pa' hablar y para decir o pedir trabajo, pus', luego mi tía nos decía que no iba a las entrevistas por el miedo ¡Pus' no! *E: ¿Crees que si no fuera así, le hubiera ido mejor?* Igual y sí *E: ¿Cómo consideras que te irá a ti?* Pus mejor [risas], no, este, pues yo creo que, si tengo habilidad para hablar, buscar, para acercarme y venderme, entonces pues me va a ir mejor, pero aún me falta tiempo para ir mejorando, igual me va peor, pero no creo (Diana, 15 años, 1° semestre).

Entonces, los estudios por sí solos no tienen utilidad para obtener el éxito que algunos jóvenes anhelan; esto trae consigo la prioridad de adquirir conocimientos y habilidades más allá de lo que el curriculum establece. Creemos que esto se debe a la conciencia que los jóvenes mantienen sobre la precariedad de su contexto con miras a lo que viven fuera de la escuela, así, conciben al conocimiento escolar como innecesario para su vida presente; de este modo, lo realmente significativo, es aquello que los estudiantes perciben que necesitan.

*E: ¿Cómo te gustaría que fuera el bachiller? Pues, yo pienso que, si hay actividades que nosotros, no somos buenos, buenos, pero nos atrae y si hubiera la posibilidad de que nos dieran el empujón hacia esas actividades, pues este, nos, nos gustaría más la escuela, este, yo sé que las matemáticas se ocupan pero este, por ejemplo, los temas como, ejemplo [se queda pensando] ahorita no recuerdo bien, pero hay unos temas que dices ¿y eso como pa' qué? En vez de que nos digan, "mira, cuando salgas va a haber esto y aquello, hazle así y así" pero, pus' nomás no (Alex, 17 años, 5° semestre).*

Los jóvenes expresan en sus diálogos, signos y síntomas que podríamos interpretar en un plano preventivo. En perspectiva, creemos que esto tiene que ver con el hecho de que los estudiantes están conscientes de que no son tomando como parte del proceso escolar, como parte de la creación del conocimiento, más bien, son vistos como sujetos para la aplicación de éste, entonces, la posición del estudiante está limitada al reconocimiento que los profesores tengan de ellos (Schlickmann, 2016) y las funciones que se les asignen. De ahí la relación existente entre los choques culturales que hemos descrito con anterioridad y las demandas que éstos hacen, entonces, ahora parecen ir dirigidas y orientadas a un beneficio presente y futuro.

*E: ¿Cuál crees que es la importancia de estudiar el bachillerato? ¿Te ha servido para algo en tu vida? [piensa en la respuesta] pues, en parte sí, y en parte no E: ¿Me podrías explicar un poco más tu respuesta? Ah, sí, bueno, en parte sí porque algunas cosas que, ora sí que es en el transcurso del estudio, tal vez te los puedo, las puedas volver a ver en un trabajo, te las piden de requisito, pero a la vez no, porque algunas, este, no van acorde a lo que tú quieres aprender o lo que sabes E: ¿Podrías darme un ejemplo? Este... por ejemplo, este, no sé [pausa] Orientación profesiográfica ¿No?, o sea, toma de decisiones ¿Qué tiene que ver eso? O sea, tú sabes cómo tomar tus decisiones, o sea, eso quiere decir que quieren influir en tus tomas de decisiones, los maestros, y eso no me*

agrada. Bueno, y poder sustituirlo por otra cosa que sea más útil, por ejemplo, primeros auxilios, que te serviría mucho, alguien que se está muriendo y, ¿qué haces? Pues me enseñaron tal y tal cosa y pus', por lo menos saber auxiliar en eso, este y pues, no sé, otras materias, en lugar de dar, por ejemplo [Se queda pensando] ¿Cuál otra? Pues, ahorita no se me viene otra a la mente *E: ¿Le has sugerido esto a algún profesor? Sí E: ¿Cuál ha sido su respuesta?* Pues, ellos me han dicho que, este, no depende tanto de ellos sino del sistema educativo, y sí, o sea, los tienen muy cortos, el sistema educativo, o sea el actual ya no sirve para nada, o sea, lo que enseñan es ¡Basura! O sea... [Mueve la cabeza de un lado a otro, como mostrando decepción] este, porque, te enseñan lo que ellos quieren, te, por ejemplo, te preparan para una fábrica, más que nada, o sea, ya te tienen afiladito y todo, que si quieres hablar tienes que alzar la mano, o sea, no te dejan expresarte libremente (Jesús, 17 años, 5° semestre).

En los diálogos de los jóvenes, podemos percibir dos miradas distintas y contrastantes sobre la escuela: las referidas a lo que la institución establece como conocimientos necesarios y la perspectiva del estudiante de lo que él percibe como necesario. Entonces, lo que para el sistema educativo parece ser relevante (toma de decisiones), para algunos jóvenes carece de significado y de utilidad, así con certeza podemos inferir que los jóvenes son selectivos y discriminan entre el acervo de conocimiento que la escuela les ofrece, lo abstraen, pero de una manera reflexiva y crítica y de acuerdo a su experiencia pasada e inmediata, aprehenden la realidad (Schütz, 1932). Esta aprehensión de su realidad, les permite entender sus carencias y lo que requieren para compensarlas.

*E: ¿Cómo te gustaría que fuera el bachiller?* A pues, a mí me gustaría cambiar el sistema que tienen de enseñar a los alumnos, algunos maestros, sí van acorde a enseñar, o sea, ¡lo que es! Hay otros que nomás te ponen a escribir, a repasar, “que tienes que aprender esto porque lo vas a ver en el examen” y cosa que es inútil, porque lo ves en el examen, lo pasas ¡Se te olvida! ¡De plano! ...Y poner actividades extracurriculares, como talleres *E:*

*¿Qué te gustaría? Un taller de dibujo E: ¿Eres bueno dibujando? No muy bueno, pero sí me defiendo, pero sí, sí me gusta el dibujo y conozco gente que vive de eso (Jesús, 17 años, 5° semestre).*

Para Jesús, la inclusión de actividades extracurriculares le ayudaría a encontrarle sentido y utilidad al bachiller, pero no sólo es una demanda orientada a sus gustos; el hecho de que refiera que existe *gente que vive del dibujo*, permite entrever que existe, desde la mirada del estudiante, una funcionalidad a esta actividad, con miras a la obtención de un beneficio, que es vivir, de modo que la reflexión sobre su vida cotidiana no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes aquí y ahora (Berger y Luckman, 1968) entonces, *sólo ponerse a escribir*, es algo de lo que se puede prescindir.

Para otros estudiantes sucede lo mismo. En el caso de María, para cambiar su perspectiva hacia los estudios, necesitaría encontrarle una utilidad a éstos y una manera de cómo aplicarlos en su vida presente.

*E: ¿Consideras que cambiará tu perspectiva sobre el bachiller durante el tiempo que te queda de estudios? pues, quien sabe E: ¿Qué debería de pasar para que cambiaras de opinión? Pus' no sé, [se queda pensando unos segundos] pus' que cambiara, pus' todo, porque, no sé, que me enseñaran como, este trabajar mejor para ganar más y así E: ¿Qué más consideras que te ayudaría? Pues que sirva para algo E: ¿Cómo crees tú que te podrían servir? ¿Qué te gustaría aprender? Cocina o algo así o carpintería (María, 17 años, 5° semestre).*

A partir de los diálogos de los jóvenes, encontramos que una de las relaciones bachillerato-significado, está definida por la funcionalidad de temáticas en cada asignatura que el plan de estudios le ofrece a los estudiantes; es decir, la escuela es significada en fragmentos, donde cada parte tiene una utilidad en específico y en concreto, esta fragmentación es relativa a la percepción de cada estudiante, de modo que la atribución de significado valorativo, dependerá mucho

de la utilidad que cada joven le dé, por tanto, para algunos estudiantes, el bachillerato no tendrá utilidad, por ende, sin significado;

*E: ¿Cuál es el motivo por el que estudias el bachiller? Pues porque no me puedo saltar de la secundaria a la universidad E: ¿Por qué considerarías saltarte el bachillerato? No creo que sirva de mucho (Diana, 15 años, 1° semestre).*

Consideramos que esto último se da sólo cuando se percibe al bachillerato en su totalidad, entonces el valor asociado y significativo, se ajustará a la fragmentación de éste, no obstante, que los estudiantes encuentren a la escuela sin un sentido y sin utilidad es un reflejo de que el sistema de bachillerato en nuestro país se encuentra en crisis y de que el modelo actual de educación media superior, está pensado para preparar a los estudiantes sólo para la educación universitaria, dejando a un lado la importancia del desarrollo de habilidades para la vida (Zorrilla, 2016). En contextos como el asignado para nuestra investigación, esta situación es muy notoria, de modo que los estudiantes piensan que “no todos van a seguir o quieren estudiar, este, mejor que aprendamos otras cosas” (Jesús, 17 años, 5° semestre); por tanto, la adquisición de habilidades para la vida, se percibe fundamental en la implementación del plan de estudios del bachillerato general en contextos rurales.

## **4.2 Significados secundarios: la escuela con miras al futuro**

### **4.2.1 Vengo a la escuela por mi familia y por mí**

*¿Cuál es la razón más importante por la que asistes al bachiller? En primer lugar, está mi mamá, porque ella quiere que termine el bachiller y yo desde cuando le he dicho: “¿pues sabes qué?, no puedes mantener el bachiller y la casa”, y le he dicho: “me salgo y mejor me pongo a trabajar, yo que sé, y ya después repongo yo mis estudios”, y me ha dicho que no, que termine el bachiller y*



pus' ¡Lo estoy haciendo por ella! (Jesús, 17 años, 5° semestre).

La motivación es aquello que impulsa a un individuo a realizar actividades en su vida cotidiana; para nuestros propósitos, el concepto de comprensión motivacional nos permitirá un conocimiento de los jóvenes, de su configuración y del significado que pueden atribuirle a sus acciones, de manera que la observación dará lugar a una interpretación que atribuya motivos a la acción (Schütz, 1932).

Como lo observamos en el capítulo anterior, la vida estudiantil está caracterizada por situaciones placenteras y displacenteras, de modo que la experiencia que vive cada estudiante dentro del entorno escolar, puede determinar su trayectoria futura; no obstante, existirán motivos y razones primordiales por lo cuales los jóvenes no desisten de continuar. Para poder acceder a esta interpretación motivacional, le preguntamos a los estudiantes sobre su principal motivo para asistir a la escuela; con esta pregunta, nos interesamos en conocer sus aspiraciones y, por ende, cómo asignan un significado a sus estudios.

Las respuestas obtenidas muestran matices de dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca<sup>62</sup>; en este sentido, y como lo hemos venido observando, el papel de la familia sigue estando presente en las acciones que los jóvenes realizan dentro de la escuela, y son un factor determinante para que encuentren al bachillerato como una opción para mejorar su vida personal y familiar.

*E: ¿Cuál es el motivo por el que estudias al bachiller? No pues, ya nomás para, dijo mi mamá, dijo: “pus’ termínalo y ya, ya si no quieres pues ya no sigas estudiando”, pero pus’ primero que lo acabe bien y que busque un*

---

<sup>62</sup> En psicología se distinguen varias teorías motivacionales: Maslow, 1954; Herzberg, Mausner y Snyderman, 1967; McClelland, 1989; McGregor, 1966; Locke, 1969 (para mayor entendimiento recomendamos revisar a: Cholíz, M. (2004). Psicología de la motivación. El proceso motivacional. Valencia: Universidad de Valencia.). En lo que concierne a nuestro trabajo, distinguimos la dualidad de factores que intervienen en el proceso motivacional, de modo que, cuando hablamos de motivación intrínseca, nos referimos aquella motivación propia del individuo generada por sí mismo; de este modo, la motivación extrínseca, estará influida por factores externos, es así que, el ambiente externo, será el determinante en la acción que el individuo realice.

mejor trabajo, que ya ve el que tenemos, del campo (María, 17 años, 5° semestre).

Los padres de los estudiantes son un elemento influyente en las decisiones de sus hijos; para María, a pesar de que no le gustan muchos los estudios, la decisión de continuar en la escuela se deriva de lo que sus padres le sugieren. Independientemente de las razones por las que se asume esta sugerencia, en el caso de María, se tiene la esperanza de una mejora familiar, de modo que, la posibilidad de *encontrar un mejor trabajo*, es lo que refuerza esta condición; en otros casos, la historia familiar es la que propicia esta motivación.

Pues mis papás [risas], me dicen que tengo que estudiar y echarle ganas para buscar un mejor futuro y seguir estudiando en el futuro, que no me pase lo que ellos y así *E: ¿A qué te refieres con que “no te pase lo que a ellos”?* Sí, este, pues que no sufra como ellos para conseguir un trabajo o que no falte dinero y que, este, pus, que tenga mis cosas y me desarrolle, y aprenda (Brayan, 15 años, 1° semestre).

Para la mirada de los jóvenes, la experiencia de vida que sus padres les transmiten, son motivos fuertes para comprender lo que puede llegar a suceder si decidieran no continuar con sus estudios. Para Brayan, sus padres le transmiten la idea de que esperan que, con los estudios, pueda mejorar sus condiciones de vida, esto a través de la consecución de un buen trabajo y la adquisición de aprendizajes que le permitan ser una mejor persona.

*E: ¿Qué te motivo a seguir estudiando?* ...porque como mi hermana iba en el bachiller, pero como no le dieron sus papeles, dejó de estudiar y ahorita que está estudiando le está costando, ella está estudiando la universidad y no quiero que me pase lo mismo (Miguel, 17 años, 5° semestre).

Un caso similar es el de Miguel, que vio problemáticas en su hermana y espera que no le suceda lo mismo a él; así, las acciones de los *otros* influyen en las acciones propias, creando una relación nosotros (Schütz, 1962) que, en este caso, permiten modificarlas, ajustándolas a la obtención de un mejor beneficio.

Las acciones que el individuo ejerce estarán ligadas a su acervo de conocimiento, es decir, la motivación que los jóvenes tengan para asistir al bachiller, estará influida por su condición socio histórica.

*E: ¿Cuál es el razón más importante por el que asistes al bachiller? en primer lugar, está mi mamá, porque ella quiere que termine el bachiller y yo desde cuando le he dicho, pues sabes qué, no puedes mantener el bachiller y la casa, y le he dicho, me salgo y mejor me pongo a trabajar, yo que sé, y ya después repongo yo mis estudios, y me ha dicho que no, que termine el bachiller y pus' ¡Lo estoy haciendo por ella! (Jesús, 17 años, 5° semestre).*

A diferencia de las primeras ejemplificaciones, donde la estimulación parece provenir sólo de un factor externo (los padres o familiares), es posible analizar cómo, en el caso de Jesús, la principal motivación se reafirma en el interior, siendo pues, un proceso interno lo que le permite actuar para “apoyar a mi mamá” (Jesús, 17 años, 5° semestre). De este modo, podemos evidenciar un proceso de individualización en los jóvenes asociado con características resilientes y un conjunto de acciones tradicionales con intenciones de bienestar y seguridad para los miembros de la familia, fundadas en la relación generacional solidaria (Meli, 2011).

El apoyo a los padres en estudiantes de educación media en Latinoamérica, es un tema que ha sido investigado por algunos autores. El trabajo de Gracioli (2006) establecido en Brasil es muestra de ello, la autora evidencia que los estudiantes tienen una intencionalidad por apoyar a sus padres con objetivos centrados en obtener estudios superiores y una vida laboral exitosa con miras de contrarrestar sus condiciones de pobreza. Otro estudio, llevado a cabo en Pará, ha evidenciado sobre cómo los jóvenes crean expectativas a futuro con esperanzas de obtener una estabilidad económica y así poder ayudar a su familia, en especial a sus madres (Dayrell y Carrano, 2010 en Tapia, 2015).

En el caso de México, Guerra (2005 y 2008) elaboró una reconstrucción del sentido que los jóvenes de sectores populares urbanos le dan al trabajo, a partir

de este análisis, propuso una categoría denominada el *trabajo para la sobrevivencia familiar*; por su parte, Tapia (2015) analizó los sentidos atribuidos al bachillerato en estudiantes rurales, entre las categorías *salir adelante* y *a ayudar a mi familia*, describe cómo los jóvenes rurales significan a la escuela como un medio para encontrar superación personal y un empleo soñado, con miras de ayudar a sus padres y hermanos. Concordamos con lo encontrado por estos autores; de modo que reafirmamos, las capacidades resilientes que caracterizan a los jóvenes con deseos de superación personal:

Para mí, pus', fue un poco difícil porque mi familia estaba atravesando un problema, entonces, ninguno de mis dos papás me quiso ayudar a buscar un bachiller, o algo así, entonces, para mí fue difícil, eh... Buscar un bachiller, juntar mi documentación, estar yendo yo solo a la secundaria, a los bachilleres y así, pero pus', al final de cuentas el interés por, por superarme a mí mismo fue el que me hizo, poder entrar al bachiller (Alex, 17 años, 5° semestre).

En nuestros jóvenes, se observan matices de la escuela como un medio para la obtención de un futuro mejor; la consecución de un buen trabajo, es una de las expectativas que los jóvenes se plantean, pero aquello, se percibe sólo como el camino ya que el fin de éste parece ser, “tener una vida mejor, más este, con un salario bueno, que me pueda dar una buena vida” (Alex, 17 años, 5° semestre). Entonces, los jóvenes conciben que, venir a la escuela les permitirá “tener un mejor futuro” (Brayan, 15 años, 1° semestre).

La simbología de las acciones de los estudiantes es lo que permite conocer la significación que éstos le otorgan a los estudios, de modo que, el asistir a la escuela es visto por estos cuatro jóvenes como un lugar de superación para ayudar a su familia y para no padecer lo que su familia padeció. Tenemos la certeza de que esta significación está relacionada con la condición de vida de cada uno de los estudiantes; la manera en la que los padres perciben a la escuela, también es un punto de partida importante; en nuestro caso, creemos que la perspectiva apropiada en esta categoría surge de la aspiración de cambiar las

condiciones sociales que los padres no pudieron cambiar, de este modo, el mensaje transmitido e introyectado por los jóvenes, será ese: la escuela sirve para mejorar la vida.

#### **4.2.2 El bachillerato para sacar el certificado**

Bueno, yo voy a la escuela por el simple hecho de que con un papel puedes buscar otro trabajo que te puede pagar mejor sueldo y, ¡papelito! Y, pus' nomás voy por eso a la escuela, por un papel, pa' que me pueda servir adelante (Karla, 18 años, 3° semestre).

A diferencia de los estudios referidos a los significados que los jóvenes le atribuyen al trabajo (Guerra, 2008; Tapia, 2015; Longo, 2003; Bonfin, 2010, entre otros), en este apartado nos enfocaremos en describir algunas perspectivas instrumentales de la escuela dirigidas a la consecución de un empleo, de modo que, el bachillerato es significado por algunos jóvenes como un medio para la obtención de *algo*, que permitirá un mejor futuro. Como lo planteamos anteriormente, las atribuciones hacia el bachillerato, están construidas desde una visión parcial de éste, no en su totalidad, de este modo es que encontramos, en los jóvenes, diversos significados que, hasta podrían asumirse como contradictorios, empero, todos y cada uno de ellos, mantienen una lógica derivada del contexto social, histórico, escolar y familiar de cada uno de los estudiantes partícipes de nuestra investigación.

Entonces, la escuela es significada útil sólo si existe funcionalidad para la vida presente de cada estudiante, esta funcionalidad les permite visualizar un futuro en el que se aspira obtener una superación personal y familiar. Creemos que, justo delante de la utilidad del bachillerato, se encuentra el significado de éste como medio para encontrar una buena chamba [Jared, C17-5]. Este proceso significativo se materializa con lo que el *certificado de estudios*, representa socialmente para los jóvenes rurales.

Bueno, yo voy a la escuela por el simple hecho de que con un papel puedes buscar otro trabajo que te puede pagar mejor sueldo y, ¡papelito! Y, pus'

nomás voy por eso a la escuela, por un papel, pa' que me pueda servir adelante (Karla, 18 años, 3° semestre).

Lo anterior sigue formando parte de la comprensión motivacional (Schütz, 1932) de los estudiantes. En el caso de Karla, sus diálogos reflejan tantos motivos *para*, como motivos *porque*. La motivación principal es la obtención de un *papelito*, pero no es sólo eso, sino lo que se aspira obtener con él. En este punto es donde cobra importancia la representación que se le da al certificado escolar. Conviene tener en mente el contexto social de los jóvenes, de modo que las demandas de la sociedad ameritan la obtención del certificado para la superación social. De nueva cuenta, el bachillerato y los estudios por sí solos, no son suficientes para cumplir las aspiraciones de los jóvenes.

¿Cuál crees que sea la principal razón por la que los jóvenes asisten a la escuela? Mmm, yo sé que, bueno, tengo la ligera sospecha de que, muy en el fondo, creen que no sirve para nada, porque, pues muchos no llevan buenas calificaciones, o a lo mejor y sí, no es tanto que no sirva sino que no les gusta, pero vienen por el hecho de que, o sea, si, si se van a trabajar, pues ya les piden el bachillerato como grado escolar, entonces es solamente por eso, por sacar el papel (Diana, 15 años, 1° semestre).

El diálogo de Diana es reforzado por lo que la profesora Ale nos compartió: muchos de sus estudiantes trabajan a la par de sus estudios y aspiran a seguir haciéndolo una vez que egresen del bachiller, de manera que los jóvenes conocen la realidad en cuanto al contexto laboral, ellos saben sobre las condiciones precarias de los trabajos a los que, con su limitada experiencia y sin estudios concluidos, tendrían acceso, por tanto, para poder conseguir mejores sueldos, necesitan comprobar estudios de bachillerato; de ahí la valía del certificado escolar como uno de las principales motivos para asistir a la escuela; esta característica, siguiendo la conversación con la profesora, es observada, en su mayoría, en los estudiantes varones, pues son ellos los que, tradicionalmente, se asumen como proveedores y responsables de familia.

No obstante, encontramos que las estudiantes mujeres, también traen introyectado este ideal:

*E: ¿Qué esperas hacer cuando salgas de la escuela? ...su mamá de mi amiga nos consiguió otro trabajo ya, o sea, fijo, sí, un trabajo en una cocina allá en Huejo [Huejotzingo, un municipio relativamente lejano al pueblo] Entonces ¿Necesitas el bachillerato para trabajar? Sí, este, pues, me piden el ese, este el [no recordaba el nombre así que le ayudé mencionando si se refería al certificado, ella lo confirmó] (María, 17 años, 5° semestre).*

Para la mayoría de los jóvenes participantes en nuestra investigación, el siguiente paso, después de egresar de la escuela, es trabajar [Kevin, C16-5; Jared, C17-5; Angélica, C14-3], por tanto, el bachillerato sirve “para que te prepares para un trabajo” (Brayan, 15 años, 1° semestre), “Para sacar una buena tarea y trabajar en donde sea” (Miguel, 17 años, 5° semestre) y para conseguir el certificado, el cual es representado por los jóvenes como un instrumento que les abre las puertas a mejores condiciones de vida, ya que en su contexto sociolaboral “ya no aceptan a personas sin [estudios de media superior], ya todos casi necesitan bachiller...”(Juan, 16 años, 1° semestre).

Así, las aspiraciones de los jóvenes, como veremos en nuestro último apartado, se limitan a la consecución de un medio de vida; la escuela entonces, les permite a los estudiantes “meterme, por lo menos [énfasis en esta expresión], a trabajar en una buena fábrica” (Jesús, 17 años, 5° semestre).

#### **4.2.3 El bachillerato como preparación para estudios universitarios**

Por último, el bachillerato visto como el preámbulo para la continuación de los estudios es poco significado en los jóvenes rurales de nuestra investigación, no obstante, se pueden apreciar matices en algunos diálogos. Uno de los jóvenes piensa que “primero debes pasar bien lo que haces en el bachiller, ya luego, en la carrera, estudiarás lo que en verdad te gusta” (Alex, 17 años, 5° semestre); del mismo modo, otra joven menciona que, “si quieres tener carrera debes esforzarte en tus estudios y pus’ el bachillerato está incluido” (Diana, 15 años, 1° semestre).

A pesar de lo anterior, la idea de continuar con los estudios universitarios parece no estar introyectada<sup>63</sup> totalmente en todos los jóvenes partícipes de nuestra investigación, (independientemente de si cuentan con los medios para acceder a éstos); entonces, nuestra interpretación está más enfocada sobre cómo algunos jóvenes manifiestan aspectos respecto a la relación que existe entre sus estudios actuales y los universitarios.

*E: ¿Cómo es que lo que aprendes aquí serviría para estudiar una carrera?*  
Pues, porque, bueno en algunas cosas, en la de computación que ahorita estoy llevando, ahí te están enseñando a abrir una computadora, a armarla, desarmarla a arreglarla y todo ese rollo, solamente es la única que tal vez pueda servir y la de álgebra porque también se ocupa un poco de matemáticas en eso, no en todas, este, pero sí algunas materias que llevamos me sirven para electromecánico o informática (Brayan, 15 años, 1° semestre).

Para Alex, la elección de la carrera es lo que determina la relación entre bachillerato y los estudios siguientes:

Pus', es que también depende mucho de la carrera que vas a estudiar, por ejemplo, si sí te vas a dedicar a contador pues, este, te serviría contabilidad y administración, pero pus' si no, ¡no! *E: pero ¿Para lo que tú quisieras estudiar?* No, bueno, no mucho (Alex, 17 años, 5° semestre).

Los jóvenes atribuyen valor al bachillerato como precursor de los estudios universitarios, limitando aspectos que son útiles específicamente para los estudios posteriores, es decir, depende de lo que se quiera estudiar. Dentro de los jóvenes participantes en nuestra investigación, Diana es la única que tiene completamente presente los estudios universitarios en su proyecto de vida, no obstante, cuando le preguntamos acerca de la relación entre el bachillerato y la universidad, su

---

<sup>63</sup> María es uno de los casos más concretos, pues nos manifestó abiertamente su indisposición, inclusive, por querer continuar con estudios actuales. Juan, es otro de ellos, no obstante, a diferencia de María, manifestó indicios de aspirar a estudios superiores cuando le preguntamos sobre sus expectativas. Conviene tener muy presente la condición familiar de cada uno de ellos y su transición por el bachillerato, con la finalidad de entender su posición personal.



respuesta considera al aprendizaje que se adquiere en el bachiller como básico y, por lo tanto, insuficiente para los estudios universitarios:

Hasta cierto punto creo que sí, sirve de mucho, pero tenemos así que, como conocimientos básicos que creo que no son suficientes aquí en el bachillerato, me he dado cuenta, por ejemplo, con mis hermanos y así, que muchas de las cosas que aprenden como que, a lo mejor sí, para ir a la universidad y según lo que uno estudie, como, no sé, químico fármaco biólogo, pero ya para otras cosas, como que no, o a lo mejor a alguien sí (Diana, 15 años, 1° semestre).

Entonces, la escuela se percibe como una limitante funcional para lo que aspiran algunos jóvenes, la limitante se encuentra en lo que la escuela media superior les ofrece en comparación con la variedad de posibilidades que hay en otras escuelas, de ahí, la elección del Cetus como primera opción para la mayoría de los jóvenes. Por su parte, Karla cree que debería haber más opciones de asignaturas en el bachillerato que les permitan saber lo que verán en cada carrera. De acuerdo a su perspectiva, el bachillerato limita sus opciones a ciertas asignaturas:

*E: ¿Cómo ayuda lo que se aprende en el bachillerato en los estudios universitarios?* No mucho, porque acabamos ahí como, te dan materias según para contador y una para administración y eso creo que no ayuda a todos, debería haber otras, otro tipo de carreras para ya guiarte a la universidad y saber a lo que te enfrentas en la universidad (Karla, 18 años, 3° semestre).

Investigaciones en contextos escolares urbanizados, como la realizada por Guerrero (2008) en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, permiten visualizar que los jóvenes constituyen la realización de estudios superiores como un eje articulador de sus proyectos de vida; las razones de esto, siguiendo a la autora, es que la modalidad les brinda seguridad de ingreso a la universidad con riesgos menores de exclusión, además de que los jóvenes adquieren una

representación estudiantil característica de los estudiantes de esta institución por haber logrado ingresar a un bachillerato público de gran demanda.

Para los estudiantes rurales la dinámica es distinta; como hemos descrito, las condiciones en las que los jóvenes transitan de un nivel educativo a otro, así como su trayecto social y familiar, construyen la representación social de *ser alguien y mejorar las condiciones de vida*, a expectativas asociadas al trabajo y la obtención de un mejor sueldo, entonces, el significado asociado a los estudios superiores sólo se presenta en los jóvenes que tienen la seguridad de continuar sus estudios, ya sea porque cuentan con los medios necesarios o por aspiración y anhelo propio.

*E: ¿El bachillerato se relaciona con los estudios universitarios? Sí y no, para lo que yo quiero, no mucho, creo [piensa], pero, supongo que sí, igual, las matemáticas, pero no sé bien, porque no tengo mucha idea de cuales materias se ven [en la universidad], pero igual si hubiera alguien que nos preparara, o sea, no como en orientación [la asignatura] sino que nos hablara sobre lo que se vive, viene ahí, entonces yo creo que estaría mejor, bueno, nos ayudaría muchísimo a conocer y saber en qué enfocarnos (Jesús, 15 años, 1° semestre).*

El bachillerato significado como precursor de los estudios universitarios ha sido documentado en distintas investigaciones en Latinoamérica (Tiramonti, 2004, 2009; Llinás, 2009; Guerra y Guerrero, 2004; Tellez 2009, Tapia, 2015; Ariotti y Sopelsa 2007; Molina, 2008; Dabenigno, et al, 2009; D'Aloisio, 2010; Hernández, 2010; Placco y Barbosa, 2012). Concordamos con estos estudios en que el bachillerato es percibido por los jóvenes como un requisito y un preámbulo para los estudios superiores, no obstante, diferimos en cuanto a que, las significaciones relacionadas a este tipo, son hegemónicas y dominantes en los jóvenes, de modo que encontramos, en su mayoría, estudiantes que no consideran la realización de estudios universitarios como parte de su proyecto de vida a corto, mediano y largo plazo, así, parece ser que para los algunos estudiantes rurales no existe una relación bachillerato-universidad, por tanto, como lo veremos en seguida, las

prioridades, aspiraciones y expectativas de muchos jóvenes rurales son completamente distintas a lo que el sistema educativo espera.

### **4.3 La condición de vida y las expectativas a futuro**

...al principio, ya no quise estudiar, pero me, mis tíos y mis papás, padres, me dijeron que, que estudiara y entonces, porque luego nada más andar todo trabajando, así en el campo, no todo las, no va durar para siempre eso, entonces pus', ya un buen trabajo, con buen sueldo, este, es lo que quiero (Juan, 16 años, 1° semestre).

Las aspiraciones y expectativas son piezas que forman parte de los proyectos de vida; el realizar ejercicios cognitivos con miras a lo que se espera en un futuro, permite en los individuos minimizar lo complejo del proceso que implica la toma de decisiones y los riesgos que estos pueden conllevar (Gleizer, 1997). Visualizar lo que se espera para el futuro involucra la reflexión profunda acerca de las condiciones presentes, los medios con los que cuenta el individuo y el futuro que se desea (Guerrero, 2008).

En los jóvenes, este proceso es fundamental y crucial en la etapa en la que se encuentran, pues están conscientes de las responsabilidades que les esperan, independientemente de haber asumido algunas de éstas a muy temprana edad.

*E: ¿Qué sientes que pronto serás mayor de edad? A la vez bonito y a la vez feo, por las responsabilidades E: ¿Cuáles responsabilidades? El trabajo, terminar el estudio, que si me caso el día de mañana voy a tener que mantener a la mujer, trabajar pa' mantener a los hijos (Miguel, 17 años, 5° semestre).*

Algunos autores coinciden en que la juventud es una etapa difícil en la toma de decisiones respecto al curso de la vida personal (Gleizer, 1997; Dubar, 2000), pues la transición hacia la vida adulta genera en los jóvenes estadios de crisis, de identidad e incertidumbres derivadas de las actuales sociedades cambiantes (Hernández, 2017).

Los jóvenes rurales no son la excepción, como hemos visto, la nueva ruralidad trae consigo cambios determinantes en las poblaciones habitantes de estas zonas; estos cambios estructurales modifican el imaginario social y la morfología de la comunidad; el éxito social, entonces, está alineado al logro educacional y el mercado laboral. En este sentido, el nivel educacional toma relevancia en el proceso de movilidad social intergeneracional, por tanto, el nivel de educación alcanzado impacta positivamente en el mercado laboral (Scherger & Savage, 2010). El resultado de esto, es el incremento de la escolaridad alcanzada en los individuos con propósitos de mejoras en el mercado laboral y la ascendencia social (Machin et al., 2008). Por tal motivo, la escuela ya no sólo tiene la función de la reproducción cultural, sino que busca delinear un modelo cultural para producir un tipo de sociedad e individuos (Dubet y Martucelli, 1998).

A partir de ello es como los jóvenes generan aspiraciones y expectativas a futuro. Veremos que estas expectativas mantienen una lógica respecto a lo que, para los estudiantes rurales, significa la escuela; entonces, desde nuestro sustento teórico, encontramos en estas expectativas los *motivos para* (Schütz, 1962); así, la funcionalidad del bachiller se objetivizará, en su mayoría, con representaciones definidas fuera del espectro académico, es decir, los estudios universitarios prescinden de relevancia en el futuro los jóvenes rurales y las expectativas, en algunos casos, estarán destinadas a anhelos y deseos propios de la condición juvenil.

*E: ¿Cómo te ves en el futuro? ¿Qué te ves haciendo? ¿Cuáles son tus expectativas? Este, pues, espero jugar futbol E: ¿Me podrías explicar mejor a qué te refieres? Sí, este, ser jugador de futbol profesional E: ¿Te ves sólo haciendo eso? Sí (Brayan, 15 años, 1° semestre).*

Sin embargo, también se reflexiona sobre la vida pasada y presente, las carencias y necesidades y los medios que se cuentan para poder contrarrestar aquello. Como lo hemos descrito desde el inicio de nuestro análisis, la mayoría de los jóvenes provienen de familias de niveles socioeconómicos bajos, de modo que, las condiciones se caracterizan por la precariedad; a raíz de esto, encontramos

que las expectativas a futuro en la mayoría de los jóvenes participantes de nuestra investigación, se refieren principalmente a la obtención de un buen empleo.

*E: ¿Cuáles son tus expectativas de aquí en adelante? Siguiendo estudiando y echarle más ganas, cumpliendo con todas mis tareas y después, si salgo, buscar un buen trabajo E: ¿A qué te refieres con un buen trabajo? Uno en el que me paguen bien E: A parte de trabajar, ¿qué más te ves haciendo en tu futuro? no estoy seguro si casarme luego, luego, que tal si, primero trabajo y junto dinero y luego me caso o primero me caso y ya no tengo para...Tengo pensado después, no antes (Miguel, 17 años, 5° semestre).*

En las reflexiones de Miguel sobre su vida futura, la educación concluye después del bachillerato, lo que sigue es conseguir un buen trabajo y formar una familia, empero, la idea de ir a la universidad no se encuentra desechada del todo; de modo que, cuando le preguntamos sobre si estaría dispuesto a seguir estudiando, su respuesta fue “sólo si tuviera apoyo”, entonces, la expectativa está condicionada y se encuentra como opción en un último peldaño dentro de la escala de prioridades del joven.

En los demás estudiantes sucede algo similar. Por su parte, Karla asiste a la escuela sólo para conseguir el certificado de estudios; para ella, tener ese documento le permitirá acceder a mejores opciones laborales, lo principal, menciona, es “un empleo no muy pesado, como de vendedora en una tienda de ropa o de cajera o de jefa en la tienda” (Karla, 17 años, 3° semestre); la expectativa dominante es la anterior, empero, ella no descarta la idea de continuar sus estudios.

*E: ¿Te gustaría seguir estudiando? Si es así ¿qué estudiarás? Tal vez, depende, o sea, si mi papá me va a poyar, puedo estudiar la carrera que yo quiero, aunque a él no le guste, porque dice que la carrera que yo quiero es para puros hombres E: ¿Cuál es esa carrera? Arquitectura (Karla, 17 años, 3° semestre).*

De nuevo encontramos que la condicionante para incluir a los estudios dentro del proyecto de vida futura está ligada al apoyo familiar; para el primer caso, el apoyo es adyacente a lo económico, para Karla, vas más allá, de modo que no sólo es cuestión de dinero, sino de apoyo moral y emocional. Como hemos estado revisando, el papel de la familia es determinante en la vida de los jóvenes, se encuentre lo educativo inmerso o no; para las expectativas y los planes de vida, también tiene un peso determinante, ya que cada miembro generacional influye, explícita e implícitamente, en las decisiones que los jóvenes toman con miras a su futuro próximo.

*E: ¿Cuáles son tus expectativas a futuro?, ¿qué es lo que harás cuando termines el bachillerato?, ¿te gustaría seguir estudiando? Si es así ¿qué estudiarás? Entre sí y no E: ¿Me podrías explicar a qué te refieres? Bueno, en primera, porque no creo que, ora' sí, que pueda mi mamá, yo seguir estudiando y tendría que ver la manera de estudiar y trabajar y tengo dos opciones de entrar a una buena empresa, una sería a la Volkswagen o irme a estudiar, este lo que me gusta, que sería mecatrónica, pero yo creo que, será trabajar (Jesús, 17 años, 5° semestre).*

Creemos que, para algunos jóvenes, la condición de vida familiar es razón suficiente para dejar a un lado las aspiraciones personales, en este sentido, para Jesús, la principal motivación para asistir al bachillerato es su madre, del mismo modo, sus expectativas a futuro se ven ancladas a ella. Inferimos que esta decisión es resultado de una reflexión sobre los costos-beneficios entre las opciones que se tienen, de modo que, continuar con los estudios implica un gasto en el futuro próximo y los beneficios están condicionados a que “está cabrón encontrar chamba cuando sales de la escuela [universidad]” (Jesús, 17 años, 5° semestre), no obstante, la inmersión de la vida laboral, refleja un panorama distinto, en el cual, existen más beneficios que gastos, por tanto, las aspiraciones personales son sobrepasadas por el atractivo mental de una mejor condición de vida.

Observamos a esto último como el determinante tanto en la construcción de significados como en la creación de expectativas. Por una parte, aquellos jóvenes que provengan de una posición socioeconómica familiar carente, percibirán al bachillerato como un medio para contrarrestar esta situación y alcanzar las metas y propósitos de superación social y personal. Encontramos los casos de Juan y María afines para ejemplificar esta primera postura.

*E: Cuéntame ¿Cómo te ha ido en la escuela en estos años? Más o menos*  
*E: ¿Por qué? Pus', es que casi ya no me gusta estudiar, ya nomás quiero terminar y ya*  
*E: ¿Por qué ya no te gusta? No, no, no se me da la escuela, ¡no me gusta!*  
*E: ¿Hay alguna razón en específico? Es que como nosotros trabajamos [se refiere a su familia] nosotros nos, tenemos que trabajar en el campo, ayudarle a mi papá, porque como no ve, nosotros ayudarle y todo eso ¡pues no!*  
*E: ¿Desde cuándo trabajas? Desde pequeña, luego que nos paran a las cuatro de la mañana, cinco de la mañana, que vayamos a ver el agua y así, pues muchas cosas, ¡pus' no!*  
*E: ¿Consideras que te va a servir estudiar el bachiller? Pues, a la vez sí, a la vez no sé, a la vez como que me dan ganas de seguir estudiando y a la vez ya no, no sé, como que necesito mucho pensar en eso*  
*E: ¿Qué necesitas pensar? Pues después ¿Qué va a pasar? Si no nos alcanza, ya mejor trabajando bien [consideramos que se refiere de tiempo completo] ya podemos salir adelante*  
*E: ¿A qué te refieres con salir adelante? Sí, este, tener más cosas, tener una casa y donde alimentar a la familia, comprar cosas bonitas, salir a pasear, vivir bien pues*  
*E: ¿Crees que podrías obtener eso con los estudios? No sé, tal vez, pero mientras (María, 17 años, 5° semestre).*

Las condiciones de María, al igual que muchos estudiantes son de carencias y limitaciones, su familia es de tamaño grande, sus padres sólo concluyeron la educación secundaria y la principal ocupación laboral, es el campo. La dinámica económico familiar, propicia una zona de confort en la que percibe al trabajo como mejor opción sobre otras actividades y como la única actividad que le

proveerá de un futuro mejor, por otro lado, los estudios no forman parte de ese espectro de confort, por tanto, no son relevantes.

Las condiciones de vida de Juan son muy similares a las de María, así como ella, sus expectativas están alineadas a sólo trabajar en su futuro cercano, ya que cree que lo mejor “es meterse a trabajar a una buena fábrica donde ganes unos mil o dos mil pesos ya con el bachiller...” y a partir de esto “hacerse de sus cositas, ir comprando poco a poco, para tener una casita y un carrito y tener que ofrecerle a la familia” (Juan, 16 años, 1° semestre). Entonces, el bachillerato es tomado por algunos estudiantes como el requisito para mejorar sus condiciones actuales, pero éstas sólo se podrán mejorar consiguiendo un empleo mejor del que su familia dispone; de ahí la importancia del certificado de estudios, pues en el contexto en el que los jóvenes rurales viven “ya no aceptan a personas [sin estudios], ya todos casi necesitan bachiller” (Juan, 16 años, 1° semestre), para poder conseguir un empleo decente.

Como mencionamos, la condición socio familiar es determinante en la manera en la que los jóvenes perciben a la escuela y se generan expectativas a futuro, entonces, cuando un joven proviene de una familia con características contrarias a los ejemplos anterior, su visión sobre la escuela y sobre su futuro, es completamente distinto.

Encontramos el caso de Diana, muy acorde a las inferencias que presentamos. Diana proviene de una familia relativamente pequeña y sus padres son profesionistas, a pesar de que sólo vive con su madre, considera que:

“...nos va bien, gracias a Dios, no nos falta nada y cuando así, pues, como le diré, si pasara algo, mis abuelitos, no creo que la, que no dejen, nos vayan a apoyar, ahí en esa parte sí agradezco a mi familia” (Diana, 15 años, 1° semestre).

A través de esto, su perspectiva es completamente diferente a los demás casos descritos con anterioridad; así, los estudios universitarios, no son una



acción que dependa de condiciones externas, sino que se encuentran introyectados en su trayectoria escolar futura.

*E: ¿Qué quieres estudiar?* Tengo mis dudas, pretendí estudiar criminología y criminalística, pero después como que no lo sé, y luego opté por antropología, pero no encuentro una universidad con esa carrera, entonces, este, me llamó mucho la atención lo que, lo que estudia la profa [Ale], que es, este, ciencias de la comunicación, también se me hace una opción, pero no lo sé (Diana, 15 años, 1° semestre).

El tener como respaldo el apoyo de la familia, no sólo respecto a lo económico sino también a cuestiones de moral, permite en los jóvenes tener una claridad sobre las acciones que realizarán en su futuro próximo y lejano. De este modo, se reduce la incertidumbre que genera la toma de decisiones, pues éstas, se centran en las elecciones sobre qué estudiar, dejando atrás, aquellos cuestionamientos sobre cómo hacerlo. Para Diana, el encontrarse en primer semestre del bachillerato no le impide tener metas claras y aspiraciones más allá de los simples estudios universitarios, la certidumbre sobre su condición futura, incluso le permite visualizarse realizando actividades que complementen su vida personal.

*E: ¿Cuáles son tus expectativas a futuro después de salir del bachillerato?*

*E: ¿Estas incluyen sólo estudiar?* No, no solamente es eso, se supone que debe ser mi prioridad, lo he dicho siempre, pero yo creo que, también hay otras cosas además de, de la escuela ¿No? y no precisamente casarse o tener una familia, sino, pues sí, conocer a otras personas, poder, poder viajar, este, no sé, aprender cosas nuevas, salir, pues este, hacer otras cosas que vayan surgiendo (Diana, 15 años, 1° semestre).

En definitiva, las expectativas a futuro se crean a partir del contexto histórico socio-familiar de cada una de los jóvenes, en este sentido, éste será un factor importante en la visión escolar a futuro de cada joven.

## CONCLUSIONES FINALES

Lo siguiente será una serie de conclusiones fuera de lo que acabo de presentar en esta tesis, siendo que, lo anterior expuesto me ha dado pie a más preguntas acerca de la educación media superior y de la subjetividad de los jóvenes, que las respuestas mismas que he conseguido.

Mi intención con este trabajo fue el de mostrar *grosso modo* el proceso en el que los jóvenes se desenvuelven en el espacio escolar, su transición, su condición de vida y cómo, a partir de esto, construyen significados asociados a la escuela y generan expectativas respecto a su futuro próximo y lejano. Considerando haber cumplido con aquel objetivo, me gustaría enfatizar algunas ideas que considero importantes desarrollar, basándome, en gran parte, en dar respuesta a las preguntas de investigación que me planteé al inicio de ésta.

### *Sobre el contexto y la familia*

El contexto social, cultural y familiar juega un papel muy importante en la vida académica de los jóvenes. En la literatura sobre estudiantes y los sentidos que le atribuyen a los estudios, se ha aislado al estudiante por sobre su contexto, es decir, el estudiante es abordado sólo como un actor educativo, siendo que éste cumple papeles más allá de ello: como hijo (a), como amigo (a), como novio (a), como trabajador (a) e inclusive, en algunos casos, como padre de familia.

Algo a resaltar en los estudiantes rurales, son las características en común que tienen sus familias; el modo de vida y las condiciones en las que se encuentran éstas, propicia, en la mayoría de los jóvenes, a adquirir responsabilidades desde muy temprana edad, que son propias de un adulto, por tanto, su visión del mundo y su desarrollo psicosocial es completamente diferente a la de un joven que mantiene una vida apegada a los cánones establecidos socialmente.

Este modo de vida es considerado, tanto por la sociedad aledaña como por la familia, un hábito y un estilo de vida del que pueden estar conformes o no; no obstante, estos patrones familiaroculturales, son transmitidos por generaciones e

introyectados y apropiados por los jóvenes quienes los manifiestan en sus comportamientos e ideales y, por lo tanto, influyen en su quehacer como estudiantes de bachillerato.

Así pues, la familia es reconocida como una estructura mediática al ser ésta la que actúa como enlace entre los sujetos individuales y los patrones experienciales y de acción que la sociedad alude (Berger y Luckmann, 1968), entonces, los jóvenes aprehenden la realidad de acuerdo a una perspectiva compartida con su historia familiar, y sus acciones, están encaminadas a continuar con estos patrones o a contrarrestarlos. De esta manera es como los jóvenes encuentran en los estudios una manera de mejorar sus condiciones de vida y dependiendo de su concepto de “una vida mejor”, es cómo experimentarán la escuela, la significarán y crearán expectativas a futuro.

#### *La transición y la experiencia escolar*

Al igual que los estudiantes provenientes de escuelas secundarias de ciudades grandes, los jóvenes de San Cristóbal Tepatlaxco buscan continuar con sus estudios de educación media superior en las mejores escuelas, no obstante, las opciones se reducen significativamente, y dadas las circunstancias en la que transitan de un nivel académico a otro, optan por elegir una última y única opción, independientemente si se sienten a gusto o no. Aquello repercute sobremanera en la forma en que viven su paso por el bachillerato.

La dinámica institucional del bachillerato rural, se asemeja mucho a la secundaria, siendo visto por algunos jóvenes como una continuación directa de ésta. Entonces, la cultura escolar está caracterizada por el control estudiantil y por una visión tradicionalista y conservadora. No obstante, la construcción social juvenil, se caracteriza por la heterogeneidad y la expresividad, entonces, encontramos que los estudiantes buscan establecer esta condición juvenil continuamente, sin importar si la condición escolar está presente o no.

A partir de esto, puedo dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las experiencias escolares de los jóvenes que estudian la educación media

superior rural? La experiencia escolar vivida dentro del entorno educativo, dependerá de varios factores, pues ésta se crea a partir de la conjugación de las vivencias personales de cada actor inserto; así, un joven experimenta la escuela de acuerdo a su trayectoria socio escolar previa en conjunto con la de los demás jóvenes estudiantes. Pero esta configuración experiencial intersubjetiva, se complementa con la estructura escolar establecida previamente, entonces, encontramos dos perspectivas: la institucional y la juvenil.

Encuentro que la vivencia en el bachillerato rural se caracteriza mayormente por una constante lucha: por una parte, se encuentra la reglamentación institucional derivada de las políticas internas escolares, entonces, el uso del uniforme, los honores a la bandera, el corte de pelo, el forrado de libretas, los horarios limitados, el pedir permiso para salir del baño, etc., son actividades que, desde la percepción institucional modelan una representación social de cómo ser un buen estudiante de bachillerato; por otro lado, encontramos las expresiones inherentes a la juventud: la rebeldía, la expresión de la sexualidad, la socialización, la socialidad, la sociabilidad, las conversaciones, el vivir la vida. Todo lo anterior, al presentarse en un mismo espacio geográfico y temporal, crea un fenómeno caracterizado por la disputa y la imposición de cada una de las ideologías predominantes, lo que genera un malestar estudiantil generalizado.

Empero, considero que esta molestia y frustración no proviene de las reglas impuestas *per se*, sino de la inexistencia de una lógica y una aclaración que las respalde desde la mirada y entendimiento de los jóvenes; el malestar comienza cuando se presentan contradicciones y excepciones de estas reglas, aquellas excepciones son tomadas sin consenso y descritas como arbitrarias, lo que ocasiona un sentimiento social de injusticia escolar entre los jóvenes.

A pesar de ello, los estudiantes rurales asimilan estas reglamentaciones y tratan de adecuarse a ellas, pero sin dejar a un lado su condición juvenil, de manera que ni el reducido espacio geográfico les impide manifestar pensamientos, actitudes, comportamiento e ideales que ellos consideran necesarios para compensar carencias provenientes de su situación social, familiar y personal. Sin

embargo, el bachillerato rural se vive entre actividades lúdicas propias que benefician la adquisición de identidad juvenil y formación de personalidad y, por otro lado, dinámicas desintegradoras, que propician la adquisición de aprendizajes, hábitos y comportamientos que perjudican el espacio escolar y sobretodo, la vida juvenil.

No obstante, parece ser que, desde la mirada institucional, ninguna de las dos es considerada como adecuada para la formación educativa. A partir de esto, me cuestiono si la escuela, como institución, considera a los estudiantes como jóvenes, como agentes cambiantes y etéreos, de modo que pareciera que propicia la homogeneidad estudiantil y la linealidad, como si quisiera arrebatar la condición juvenil de los estudiantes, dejando sólo aquellos rasgos que son propicios para los fines establecidos por las políticas educativas y los estatutos transcritos en los planes y programas de estudios.

Infiero que la escuela como institución mantiene el ideal Kantiano de la educación, la cual tiene como finalidad la moralización del ser humano, sacar el bien de sí mismo (Kant, 1985) dejando a un lado la misma realidad en la que se encuentran los jóvenes. De esta manera la escuela considera aquellas expresiones juveniles como rasgos desviados, comportamientos no apropiados, ni afines a lo establecido; de este modo, la lucha que se vive en el espacio escolar, no se orienta hacia el éxito académico y la formación integral del estudiante, sino la adecuación de los jóvenes a las disposiciones, perfiles y normativas impuestas desde las políticas educativas; por tanto, puedo inferir que la educación rural, está normada por estatutos pensados desde la mirada de quien los realiza, para la consecución de la perspectiva del oficio del estudiante (Coulon, 1997) como una agente que sigue normas y reglas para el funcionamiento escolar, dejando a un lado su individualización y su condición juvenil. Encuentro pues, en estas experiencias estudiantiles el reflejo inserto del modelo educativo de la eficiencia.

Por tanto, cabría reflexionar sobre la perspectiva que se tiene sobre el abandono y la deserción escolar, el rezago estudiantil y los índices bajos de reprobación; pues tengo la impresión de que estos fenómenos han sido definidos

como un fracaso de los estudiantes y no de la institución misma, asumiendo que estos – los estudiantes – son incapaces de adecuarse a las demandas y exigencias de la educación media superior, no obstante, las evidencias que muestro a lo largo de mi estudio, podrían propiciar una reflexión más profunda, para reconsiderar aquello, con miras de abordar desde otra mirada los fenómenos del fracaso escolar.

### *Sobre el significado de la escuela y las expectativas*

Con base en lo anterior puedo dar respuesta a mi pregunta principal: ¿Cuál es el significado que los jóvenes estudiantes de bachillerato rural le atribuyen a la escuela? Comenzaré por mencionar que, estas significaciones no se construyen en aislado, sino que son el resultado del contexto histórico, social, cultural, personal y escolar de cada uno de los jóvenes; no obstante, algo que considero necesario resaltar, son las percepciones en común que los jóvenes rurales derivan sobre el porqué y para qué asisten a la escuela.

Es difícil no ligar los siguientes argumentos con los anteriores, en este sentido, se podría considerar inherente que la manera en la que los jóvenes viven el espacio escolar sea la prioridad por la que asisten a la escuela. Como he señalado durante los capítulos de la tesis, la escuela significada como espacio de vida juvenil, es un concepto que ha sido presentado por varios autores y en diferentes contextos educativos; concuerdo con ellos en que esta atribución es una prioridad para los jóvenes rurales.

Considero que ello es derivado de la difícil situación de vida de algunos de los estudiantes que viven en zonas rurales. La constante carga de responsabilidades y la precaria forma de vida, aunado a las dificultades propias de la edad, trae consigo disonancias cognitivas y crisis personales que tienen que ser vividas a la par del ir y devenir que la escuela implica; en este sentido, comprendo que, una de las maneras de lidiar con las situaciones emocionales, es a través del contacto humano con el otro.

Los estudiantes buscan estar con sus amigos para reír, para desahogarse, para compartir, para fugarse de su otra realidad, para expresarse y para compensar su precaria condición fuera del espacio escolar, entonces, la escuela es el espacio perfecto para llevar a cabo esto, es un lugar que reúne a otras personas con características, con deseos y necesidades en común, de modo que, asistir a la escuela, va más allá de adquirir conocimiento y desarrollar habilidades; es un espacio para vivir el aquí y el ahora.

Desde mi experiencia como docente, he podido comprobar que, en el imaginario académico, esta perspectiva no es tomada en cuenta, de cierto modo, hasta es desechada por muchos profesores. Retomando frases típicas que los estudiantes han escuchado de sus profesores: *“aquí se viene a estudiar no a hacerse menos”* (Karla, 18 años, 3° semestre), *“no importa si solo me quedo con tres estudiantes, pero que sean los que trabajen bien”* (Jesús, 17 años, 5° semestre), *“fuera de la escuela puedes hacer lo que se te pegue la regalada gana, mientras estés aquí tu trabajo es aprender”* (Karla, 18 años, 3° semestre), considero necesario resaltar que, la escuela como espacio de vida juvenil, es algo que podría resultar inquietante en las funciones docentes, ya que, hasta podría considerarse contradictorio con el propósito docente; no obstante, creo necesario hacer visible estos resultados con fines de que, tanto profesores como directores, mantengan una comprensión lo más cercana al concepto de juventud y se reestructure la visión sobre el estudiante y sobre sus motivaciones para asistir a la escuela.

Por otro lado, ¿cómo es que la experiencia escolar se relaciona con el significado que los estudiantes de educación media superior tienen sobre la escuela? Como lo he mencionado, la escuela es significada de manera fragmentada, entonces, cada estudiante encontrará cierta funcionalidad dependiendo de su perspectiva.

Describo dos tipos de significados: los significados establecidos en el aquí el ahora y los significados pensados en el futuro próximo. Los primeros son

característicos de los estudiantes de los primeros años, pues su experiencia escolar es asumida de acuerdo a los procesos establecidos en la institución y la asimilación de las enseñanzas como parte del espectro escolar. Esa experiencia vivida tiene matices tanto positivos como negativos, no obstante, el estudiante sólo percibe la utilidad y ganancia de su estancia en el bachillerato, en el presente inmediato. Es aquí donde se aprecia a la escuela como un espacio de vida juvenil, entonces el bachillerato es significado como un lugar de esparcimiento, de expresión de vida y de socialización, los aprendizajes y las vivencias fuera del curriculum, son efímeros, pero representan la principal motivación por la que los jóvenes asisten a la escuela por encima de lo académico.

En contraparte, también se presentan significados secundarios, asociados a la utilidad del bachillerato en el futuro próximo, éstos son característicos de los estudiantes próximos a graduarse. Para aquellos jóvenes la aceptación de la currícula y reglamentación establecida está pensada con miras a su futuro próximo, entonces, el valor que le asignan a cada actividad escolar, se asocia a la funcionalidad que puedan darle una vez que egresen y con miras, principalmente, en la mejora de su condición económica. En este periodo experiencial, los jóvenes priorizan sus funciones en la institución, de este modo, la confrontación irracional hacia la cultura escolar adoptada desde los inicios de su trayectoria escolar, se canaliza en exigencias que propicien conocimientos y habilidades que los beneficien una vez que enfrenten el mundo fuera de la escuela.

A partir de ello, sería prudente repensar los planes y programas de estudio en relación a las necesidades que demandan los jóvenes de zonas rurales, considerando que, muchos de ellos no tienen introyectada la idea de continuar con los estudios siguientes – y en algunos casos, ni concluir los presentes –. A diferencia de escuelas de nivel medio superior como las de la UNAM donde el estudiante tiene una certeza (y el privilegio) de que podrá continuar sus estudios, muchos de los estudiantes rurales mantienen esa esperanza a condicionantes que van más allá de sus posibilidades, entonces, lo económico se vuelve un factor



determinante en la decisión de continuar con los estudios universitarios, además de otros inconvenientes presentes en la vida del joven rural.

La situación presente y futura se reconsidera a partir de los medios disponibles y de las ganancias secundarias que del bachillerato se puede obtener, la escuela parece no ser tan útil para los jóvenes rurales y, por lo tanto, ésta no es significada en su totalidad, sino de manera fragmentada, es decir, muchos de los estudiantes asisten a la escuela por razones distintas: por obligación de sus padres, para mejorar su condición de vida, para apoyar a su familia o para superarse personalmente. Encontré que aquello se llevará a cabo con la obtención del certificado de estudios de bachillerato, entonces, la escuela es significada como un medio para la obtención de un instrumento que les permitiría una vida más digna que la que han tenido.

Siendo así, el certificado cobra una relevancia social y personal, que va más allá de las dificultades que los jóvenes atraviesan para obtenerlo. El contexto social de la ruralidad exige un nuevo nivel de estudios para insertarse en el campo laboral formal, entonces, el certificado es objetivizado socialmente y el bachillerato se convierte, para la comunidad de San Cristóbal, como el ritual de transición de los jóvenes hacia la vida adulta formal y con miras conseguir superar las condiciones precarias de vida. Así, el bachillerato cumple una función social, como lo menciona Durkheim: “la educación común es función del estado social; pues cada sociedad busca realizar en sus miembros, por vía de la educación, un ideal que le es propio” (1998:18).

Claro que las competencias de aprendizaje están inscritas en este proceso de significación, sin embargo, son menos expresas. Los jóvenes construyen y reconstruyen su vida a través de sus vivencias durante la etapa juvenil, entonces, un estudiante de primer año, revalorará sus necesidades durante su tránsito estudiantil, de modo que, con miras a enfrentar el mundo real, exigirá aprendizajes y enseñanzas que le permitan, por un lado, minimizar la incertidumbre de lo que se avecina, y por el otro, superar las condiciones sociales y/o familiares que lo

llevaron a estudiar el nivel medio superior. Esto último será materializado en la inserción en el mercado laboral, es decir, encontrar un empleo descrito por los mismos jóvenes, como *bueno*.

Las enseñanzas del bachillerato están sujetas a la evaluación continua de los estudiantes rurales, estas evaluaciones mantienen parámetros y rubros asociados a lo que para los jóvenes es funcional en el mundo real, de ahí que considero que, para muchos de los estudiantes de San Cristóbal Tepatlaxco, los estudios de bachillerato son inservibles. Es la significación fragmentada de la que me refiero más arriba.

En mi experiencia profesional docente pude notar aquello, puesto que la mayoría de mis – otrora – estudiantes, respondían mejor a las dinámicas de clase relacionadas a la realidad social que a las asociadas al curriculum establecido; entonces, cuando aterrizaba un tema actual (p.ej. búsqueda de empleo en la ciudad de México), el nivel de interés era mayor que cuando trataba de desarrollar en ellos habilidades académicas (p.ej. cómo realizar ensayos), no obstante, la mayor parte de las enseñanzas no académicas, se encuentran fuera de lo establecido por el curriculum escolar; de ahí también la problemática de algunos profesores para compensar lo requerido por su labor docente y lo necesario para formar a sus estudiantes.

Si bien, mis reflexiones son generales, es interesante notar que para el caso de una joven (Diana), la cual su condición social le permite tener cierta certeza sobre su futuro, el bachillerato también sea significado sólo como un paso y un requisito para la consecución de sus metas futuras; dado estas circunstancias, cabe cuestionarse sobre el contexto del Marco Curricular Común que se ha establecido en la educación media superior y la eficacia de éste en contextos como en el que presento este estudio, siendo que para la mayoría de los jóvenes rurales, las enseñanzas no son las esperadas, ni mucho menos son servibles para lo que su vida, fuera de la escuela, les demanda; de este modo, cabe suponer la inclusión, no sólo de aprendizajes alineados a contextos

específicos, sino también, la formación docente enfocada en el desarrollo de habilidades para la vida en los jóvenes.

A partir de este panorama es que puedo dar respuesta a la última pregunta de mi investigación: ¿cuáles son las expectativas a futuro de los jóvenes que estudian el bachillerato rural? Encontré en los jóvenes, expectativas a futuro limitadas y condicionadas a un objetivo específico: obtener el certificado de estudios para conseguir un empleo que les permita mejorar su situación actual de vida. Pero ello, parece ser el resultado de una reflexión conjunta, es decir, los jóvenes se cuestionan sobre su futuro, analizan sus posibilidades, muestran sus intereses y sus deseos a partir de su contexto social y familiar. La familia, entonces, sigue manteniendo una ligazón en las decisiones de la vida futura de los jóvenes estudiantes y desde la evidencia empírica, parece ser fundamental en la mayoría de los casos.

Aquellos estudiantes que mantienen una situación familiar estable presentan expectativas donde los estudios próximos están presentes, no obstante, sus aspiraciones no se limitan a ello, sino que crean metas y propósitos más altos, estos incluyen acciones no sólo para mejorar su condición social sino para su crecimiento personal; por otro lado, aquellos jóvenes provenientes de condiciones familiares precarias, ajustarán sus expectativas a contrarrestar esta condición, encontrando la inserción al campo laboral como una de las mejores opciones para lograrlo, empero, la idea de incluir otras opciones, como los estudios universitarios, no estará descartada, sin embargo, ésta es sólo incluida como una opción última en las prioridades de los jóvenes rurales, y bajo una serie de condicionantes que limitan su inclusión en su vida futura próxima.

### *Sobre la investigación*

Para finalizar, no me queda más que decir que lo anterior debe ser considerado como un pequeño aporte al acercamiento de la subjetividad juvenil y la escuela, de este modo, estoy consciente de que sólo muestro una pequeña parte de la inmensa y compleja realidad que implica el fenómeno educativo.

A partir de lo anterior expuesto, considero que los resultados derivados del proceso de investigación han arrojado respuestas plausibles a las preguntas que me he planteado desde el inicio de esta travesía. No obstante, el acercamiento a través del diálogo con los jóvenes, me ha dado pie a nuevos cuestionamientos sobre la juventud rural y sobre los procesos educativos en general.

Noté algunas diferencias entre las perspectivas de los jóvenes que estaban a punto de egresar y los estudiantes de nuevo ingreso, en este sentido, los primeros parecen darle más importancia a los estudios y reflexionar sobre su futuro próximo que los segundos; asimismo, son estos estudiantes quienes muestran matices sobre los estudios universitarios como una alternativa factible, de modo que mi preguntas serían ¿Cómo perciben los estudios de bachillerato rural los jóvenes de nuevo ingreso en comparación con los de último año? En este punto, cabría la posibilidad de hablar acerca de mi primer cuestionamiento ¿Existe una resignificación sobre los estudios en los estudiantes de último año de bachillerato?

Si bien, no hice hincapié en distinciones de género como lo abordado por Tapia (2015) en su investigación, pienso que una muestra mayor y equilibrada entre hombres y mujeres, podría arrojar resultados sobre lo que significan los estudios para las y los jóvenes rurales y conocer acerca de las ideologías de género y si existen lineamientos y limitaciones sólo por la condición de ser hombre o mujer, entonces cabría preguntarse ¿Cuáles son las diferencias significativas entre los sentidos atribuidos por estudiantes varones y mujeres de bachillerato rural? Si es así, ¿qué factores intervienen en estas diferencias? ¿qué papel juega la condición de género en el significado atribuido a los estudios?

Para finalizar, algo de mi interés mientras redactaba este trabajo, fue reconocer las verdaderas condiciones en que los jóvenes de zonas rurales viven, no obstante, estoy consciente que aquella no es una cualidad sólo de zonas rurales, de modo que, en ciudades importantes, es posible encontrar familias con situaciones de escasos recursos y con condiciones de vida desfavorables, por ende, la educación no es una opción viable.

Los cuestionamientos sobre esta temática son muchos, sin embargo, aterrizo mis reflexiones al actual contexto de obligatoriedad, y a los cambios en el espectro escolar en la educación media superior, de modo que finalizo cuestionándome: ¿Cómo manejan las escuelas las problemáticas estudiantiles que van más allá del fracaso escolar? ¿Cómo debe ser la formación de los docentes para poder atender la masificación y la compleja heterogeneidad que ha suscitado a partir del decreto de obligatoriedad en la educación media superior? ¿Cuál es el enfoque que se debe adoptar para que los jóvenes, provenientes de condiciones desfavorables, le encuentren sentido y practicidad a los estudios de bachillerato? Y, por último, ¿Cómo equilibrar un modelo educativo basado en el desarrollo de habilidades para la vida que incluya la complejidad del fenómeno juvenil y la formación humana de estos?

## REFERENCIAS

- Acosta, L. (2014). Narcoestética: la estética de la acumulación. *Multidisciplina*. 19, 108-124.
- Alonso, L. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: Delgado, J. y Gutiérrez, J. (eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Ed. Síntesis, p. 225-239.
- Anguera, T., & Blanco-Villaseñor, Á. (2006). ¿Cómo se lleva a cabo un registro observacional? *Butlletí LaRecerca*. Universitat de Barcelona, 4, 1-7.
- Ariotti, N. y Sopelsa, O. (2007). A significação do ensino médio para os jovens alunos. *Roteiro*, Joaçaba. 32 (2), 265-290.
- Ariza, M. y de Oliveira, O. (1999). Género, trabajo y familia: consideraciones teórico-metodológicas. En: *La población de México: situación actual y desafíos futuros*, México: Consejo Nacional de Población.
- Ávalos, J. (2007). *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica*. Tesis de maestría. CINVESTAV-DIE.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Profesorado. Revista de Curriculum Y Formación Del Profesorado, 15(2), 13-22.
- Bonfim, Poliana (2011). *Os sentidos de trabalho para jovens estudantes do Ensino Médio da cidade de Carapicuíba*, tese de mestrado em Psicologia social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Bourdieu, P. (2000). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2000): Cuestiones de sociología. Madrid: Istmo.

- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Briggs, Ch. (1986). *Learning how to ask*. Cambridge University Press.
- Brito, R. (2000). Identidades juveniles y praxis divergentes: acerca de la conceptualización de la juventud. En Nateras, A. (Coord.). *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: UAM/Porrúa.
- Busquet, J. (2001). Las culturas juveniles. Jóvenes y adolescentes en búsqueda de la identidad. En Reguillo R. et al. *Tiempo de híbridos*. Instituto Mexicano de la Juventud / Secretaría General de Joventut. México / Catalunya.
- Bustos, A. (2011). Educación y escuela rural: ¿Irreconciliables? *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*. 5(2), 155-170.
- Carranza-Peña, L., & Sandoval-Forero, E. (2015). Docencia, convivencia y permanencia escolar en un bachillerato tecnológico. *Ra Ximhai*, 11 (1), 83-108.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cuéllar Martínez, D. (2014). Deserción escolar en educación media superior: análisis de los factores escolares para la toma de decisiones de política pública. FLACSO México.
- Coulon, A. (1997). *El oficio de estudiante. La entrada en la vida universitaria*. París: PUF.
- D'Aloisio, Florencia (2010) "¿Qué es la escuela para sus jóvenes? La secundaria como perspectiva a futuro y como espacio de construcción de sí mismos". Ponencia. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales*.
- Dabenigno, Valeria, Rosario Austral, Yamila Goldenstein Jalif, Silvina Larripa, María Pía Otero (2009). *Valoraciones de la educación media y*

*orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. Primer Informe. Informes de investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.

Dayrell, Juarez y Paulo Carrano (coords.) (2010). *Relatório Final. Pesquisa "Diálogos com o Ensino Médio"*. Belo Horizonte: Secretaria de Educação Básica, Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense, Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais. En Tapia, G. (2015). *Estudiantes en la transición rural-urbana del bajío. Los significados del bachillerato y del trabajo*. Tesis de Doctorado. México: CINVESTAV-DIE.

De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México: Ediciones Pomares.

De Garay, A. (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos*. México: Idea latinoamericana colección.

De Garay, A., y Casillas, M. A. (2002). Los estudiantes como jóvenes: una reflexión sociológica. En A. Nateras (Coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

De La Cruz, I. (2015). Beneficios esperados de la Educación Media Superior en comunidades rurales. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*.

Devillard, M., Franzé, A. y Pazoz, A. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfico. *Política y Sociedad*. 49 (2), 353-369.

Dewey, J. (1900). *The School and society*. Chicago: University of Chicago Press. Revisado el 14 de agosto de 2018 en: <http://www.gutenberg.org/files/53910/53910-h/53910-h.htm>

Dewey, J. (1978). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.



- Díaz, A. (1983). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). (2016). Historia de la Educación Tecnológica en México. Revisado en noviembre 21, 2017, de: <http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php/quienes-somos/82-historia-dgeti>
- DOF (2012). Diario Oficial de la Federación, 09 de febrero de 2012, Primera Sección, Secretaría de Educación Pública, DECRETO por el que se proclama reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º, y la fracción I del artículo 31º de la Constitución Política de los estados Unidos (Obligatoriedad de la Educación Media Superior).
- Dreier, O. (2005). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. En: Pérez, G., Alarcón, J. y Salguero, A. (comps.) *Psicología Cultural*, vol. 1. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Dubar, C. (2000). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2015). Los postulados normativos de la investigación en educación. *Espacios en blanco. Revista de educación*. 25, 229-249.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1997). A socialização e a formação escolar. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, (40-41), 241-266.
- Durkheim, E. (1998). *Educación y pedagogía. Ensayos controversias*. Buenos Aires: Editorial Losada.

- Erickson, E. (1972). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Erickson, E. (1985). *El ciclo vital completado*. México: Paidós.
- Faiguenbaum, Sergio y Namdar-Irani, Mina. (2005). Definiciones de rural y/o urbano en el mundo. Documento para discusión no publicado, Unidad de Desarrollo Agrícola, CEPAL, Santiago de Chile. En Rodríguez, A. y Saborío, M (Ed.). *Lo rural es diverso: Evidencia para el caso de Costa Rica*. Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).
- Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? *KAIROS*. 8(14), 1-10.
- Fandiño, Y. (2011). Los jóvenes hoy: enfoques problemáticas y retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 2 (4), 150-163.
- Feixa, C. (1994). De las bandas a las culturas juveniles. *Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas*. 5 (15), 139-170.
- Feixa, C. (2006). Generación xx. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 4(2), 1-18.
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria, discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Gleizer, S. (1997). *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*. México: FLACSO México.
- González, M., F. (2014). La deserción en la educación media superior en México: Análisis de las políticas, programas y gasto educativo. (Tesis de Doctorado). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México.
- Gracioli, M. (2006) *A concepção subvertida de futuro dos jovens: a trajetória pelo ensino médio*. Tese de Doutorado em Sociologia, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (SP).

- Guerra, Ma. I. (1998). *Los jóvenes frente a la desigualdad de las oportunidades de Educación Media Superior en el contexto de un bachillerato universitario y uno tecnológico*. Tesis de Maestría, CINVESTAV-DIE.
- Guerra, Ma. I. (2005). Los jóvenes del siglo XXI, ¿para qué trabajan? Los sentidos del trabajo en la vida de jóvenes de sectores urbano-populares de la ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (25), 419-449.
- Guerra, Ma. I. (2012). Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y la escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida. En Weiss, E. (Coord.). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Guerra, Ma. I. y Guerrero, Ma. E. (2004). *Qué sentido tiene el bachillerato. Una visión desde los jóvenes*. México: UPN.
- Guerrero, Ma. E. (2008). Los estudios del bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil. DIE-CINVESTAV.
- Guerrero, Ma. E. (1998). *Más allá de la educación propedéutica y terminal*. Tesis de Maestría, CINVESTAV-DIE.
- Guerrero, Ma. E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 5 (10), 205-242.
- Guerrero, Ma. E. (2006). Un punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de investigación Educativa*. 11(29), 483-507.
- Guerrero, Ma. E. (2012). Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato. En Weiss, E. (Coord.). *Jóvenes y Bachillerato*. México: ANUIES.
- Guzmán, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles Educativos*. 33, 91-101.

- Guzmán, C y Saucedo, C. (2005). La investigación sobre los alumnos en México: recuento de una década 1992-2002. En P. Ducoing (Coord.). *Sujetos, actores y formación*, tomo II, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Pomares/CRIM/UNAM.
- Hernández, J. (2006). Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 11(29), 459-481.
- Hernández, J. (2007). *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales*. Tesis de Doctorado. DIE-CINVESTAV.
- Hernández, M. (2017). La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía. *Polis, Revista Latinoamericana*, 16 (46), 357-360.
- Ibarra M. (2011). Políticas públicas para el bachillerato mexicano a inicios del tercer milenio. En S. Medina, ed., *Políticas y Educación. La construcción de un destino*, 1st ed. México: Díaz de Santos, pp.57-58.
- Ibarra, L., Escalante, A. y Fonseca, C. (2013). El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato. *Archivos Analíticos de Políticas educativas*. 21 (60), 1-28.
- Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura - IICA. (2000a). Jóvenes y nueva ruralidad: protagonismos actuales y potenciales del cambio. Dirección de Desarrollo Rural Sostenible.
- Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura - IICA. (2000b). Nueva Ruralidad. Pontificia Universidad Javeriana. Seminario Internacional, Bogotá, Colombia.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2000a). La diversidad religiosa en México. XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2000b). Población rural y rural ampliada en México.
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2017). Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Estado de Puebla. Revisado en setiembre de 2017 de: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM21puebla/municipios/21132a.html>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2011). La educación Media Superior en México. Informe 2010-2011, 156.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Retrieved from <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>
- Kant, E. (1985). *Tratado de pedagogía*. Bogotá: Editorial Rosaristas.
- Kvale, S. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative Inquiry*. 12 (3), 479-500.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*. 16, 21-38.
- Lamas, H. (2017). Nueva ruralidad, psicología y educación. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 2(1), 78–86.
- León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*. 21, 83-104.
- Llinás, P. (2009). Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Propuesta Educativa* (32), 95-104.

- Longo, M. (2003). Representaciones sociales en torno al trabajo e identidad en varones pobres. Memorias de ponencia presentada en el 6° Congreso Nacional de Sociología del Trabajo. Asociación Argentina de Estudios del Trabajo, Buenos Aires.
- López, L. (2006). Ruralidad y educación rural: Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana De Educación*, (51), 138–159.
- Lozano, M. (2003). Nociones de juventud. *Última década*. 18, 11-19.
- Machin, S., Pelkonen, P., & Salvanes, K. G. (2008). Education and mobility. Bonn: IZA Discussion paper No. 3845.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en las sociedades de masas*. Barcelona Icaria.
- Maffiol, L. y Mateus, S. (2008). La entrevista metaposicional: modelo de comunicación efectivo y eficaz. *Tesis psicológica*. 3, 116-123.
- Marcial, R. (1992). *Juventud y expresiones juveniles: un acercamiento al fenómeno juvenil en México*. México: Colegio de Michoacán.
- Martín-Crespo, C. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en investigación cualitativa. *Nure Investigación*. 27, 1-4.
- Martínez, J. (2000). El adolescente y sus pares. En E. Dulanto, *El Adolescente*. México: McGraw-Hill.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. *Revista IIPSI*. 9 (1), 123-146.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Medianeira, E. y Schlickmann, V. (2016). School, secondary education and youth: the massification of a system and the pursuit of meaning. *Educ. Pesqui.*, São Paulo. 42 (2), 331-342.

- Medina, G. (Compilador) (2000). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: Colegio de México.
- Meil, G. (2011). Individualización y solidaridad familiar. “*La Caixa*” Colección *Estudios Sociales*. 32, 1-4.
- Mendoza, R. (2008). *La adolescencia como fenómeno cultural*. España: Universidad de Huelva.
- Molina, W. (2008). Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales. *Estudios Pedagógicos XXXIV* (1), 105-122.
- Nateras, A. (2004). Trazos y trayectos de lo emergente juvenil contemporáneo. En Reguillo, R. et al. *Tiempo de híbridos entre siglos jóvenes México-Cataluña*. Secretària General de Joventut, México/Cataluña.
- Olea, M. (2009). Ruralidad y educación en Argentina: instituciones, políticas y programas. V Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales. CIEA, FCE, UBA. Noviembre de 2009.
- Organización Mundial de la Salud (2017). *Desarrollo en la adolescencia. Un periodo de transición de vital importancia*. Revisado el 03 de marzo de 2017 de [http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)
- Palacios, A. (2007). Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada. En Guzmán y Saucedo (Coords.). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pineda, S. y Aldiño, M (1999). El concepto de adolescencia. En Cruz, F. Et. al. *Manual de Prácticas Clínicas para la Atención Integral a la salud en la adolescencia*. La Habana Cuba: UNICEF

- Placco, Vera María Nigro De Souza y Rafael Conde Barbosa (2012). O significado atribuído a escola e ao ensino médio por jovens do 3º ano do ensino médio de uma escola pública de São Paulo. Ponencia em XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas.
- Plan de Estudios del 2006 (versión 2012). Bachillerato General Estatal de Puebla. Dirección General Académica: Secretaría de Educación Pública.
- Pogliaghi, L., Mata L. y Pérez J. (2015). *La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM*. Seminario de Investigación en Juventud: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías Juveniles en América Latina. *Última década*, 11 (19), 11-30.
- Restrepo, B. (2004). *Hacia una nueva ruralidad*. En Especial impresores, La Voz del PLANEA. Medellín: Especial impresores.
- Reyes, A. (2009). *Adolescencias entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. México, FLACSO.
- Reyes, A. (2010). Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias. Tesis de Doctorado. México: FLACSO México.
- Reyes, A. (2011). Experiencias estudiantiles de adolescentes rurales: Un acercamiento a la faceta subjetiva de la telesecundaria en México. *Revista Iberoamericana de Educación*. 55 (3), 1-11.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: CINVESTAV.
- Rodríguez, J. y Agulló, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*. 11 (2), 247-259.



- Salas, H., Rivermar Ma. L., y Velasco, P. (2011). *Nuevas ruralidades. Expresiones de la transformación social en México*. Primera Edición. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Sandoval, C. (1996). *Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social: investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Saucedo, C. y Furlan, A. (2009). "Copetes "emo" y celulares en la escuela secundaria: la disciplina escolar puesta a prueba" Veracruz, Ver. Ponencia. Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.
- Scherger, S. & Savage, M. (2010). Cultural transmission, educational attainment and social mobility. *The Sociological Review*, 58 (3), 406-428.
- Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Schütz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) (2013). Unidad de microregiones. Revisado el 06 de noviembre de 2016 de <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?buscar=1&tipo=nombre &campo=loc&valor=san+cristobal+tepatlaxco>
- Secretaría de Educación Pública (SEP), & Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2013). ¿Qué es la EMS? Antecedentes. Revisado noviembre 21, 2017, de: [http://www.sems.gob.mx/en\\_mx/sems/antecedentes\\_dgb](http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb)
- Simmel, G. (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales. Escritos escogidos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

- Souto, S. (2007). Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y un objeto de análisis. *Historia Actual Online*. 13, 171-192.
- Taguenca, J. (2009). El concepto de juventud. *Revista Mexicana de Sociología*. 71 (1), 159-190.
- Tapia, D., Guzmán, O., Maldonado, A. and Ortiz, D. (2016). Panorama epidemiológico del uso de drogas. En: D. Tapia, R. Villalobos, M. Valera, J. Cadena, J. Ramírez, O. Guzmán, A. Maldonado and D. Ortiz, ed., *Adicciones en el adolescente. Prevención y atención desde un enfoque holístico*, 1st ed. México: UNAM.
- Tapia, G. (2011). *Asistir a la escuela, estudiar el bachillerato. Perspectivas de los jóvenes estudiantes en una transición rural-urbana de El Bajío*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Tapia, G. (2015). *Estudiantes en la transición rural-urbana del bajío. Los significados del bachillerato y del trabajo*. Tesis de Doctorado. México: CINVESTAV-DIE.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Téllez, N. (2009) *Jóvenes en el margen de la realización, la resistencia y la exclusión: Contextos sociales y horizontes de futuro*. Tesis de Maestría. Universidad Veracruzana.
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Thin, D. (2006). Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*. 11 (32), 211-225.
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial. Buenos Aires.

- Tomazetti, E. y Ramos, N. (2010). Jovens das escolas do ensino médio de santa maria: escuta, diálogo e a permanente lógica escolarizante. *Relatório de pesquisa*. 1-15.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano R. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded theory": la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional* Madrid: CIS. Cuadernos metodológicos, 37.
- Vela, P. (2004). Un acto metodológico básico en la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. (Coord). *Observar, escuchar, y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México.
- Velázquez, L. (2007). Microculturas y trayectorias estudiantiles en el nivel medio superior. *Tiempo de Educar*. 8(15), 37-65.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Editorial Herder.
- Weiss, E. (2007). *Diagnóstico de las prácticas y procesos curriculares en los Bachilleratos Integrales Comunitarios*. Proyecto solicitado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Reporte CINVESTAV.
- Weiss, E. (2005). Hermenéutica crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica. En: *Paideia, Revista de la UPN (Unidades de la UPN Guanajuato)*. 1 (1), 5-15.
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*. 32, 83-94.
- Weiss, E. (2012a) (Coord.). *Jóvenes y Bachillerato*. México: ANUIES.
- Weiss, E. (2012b). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos* 34(135), 134-148.

- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educação e Pesquisa*, 41, 1257-1272.
- Yáñez, R. (2010). La construcción social de la realidad: La posición de Peter L. Berger y Thomas Luckmann. *Ars Boni et Aequi*, 6 (2), 289-304.
- Zorrilla, J. (2016). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación – UNAM.
- Zorrilla, J. (octubre de 2017). Seminario de políticas sobre la educación media superior. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.

# **ANEXOS**

## ANEXO 1

**Tasa de deserción total en educación media superior por entidad federativa y sexo**

Entidad Federativa	Deserción total		
	Total	Hombres	Mujeres
Aguascalientes	14.2	16.6	12.0
Baja California	17.1	18.8	15.4
Baja California Sur	17.0	19.7	14.2
Campeche	16.5	18.3	14.6
Coahuila	16.7	18.2	15.1
Colima	14.9	14.5	15.2
Chiapas	12.0	11.8	12.3
Chihuahua	16.4	18.7	14.2
Distrito Federal	18.6	20.8	16.4
Durango	21.0	24.8	17.1
Guanajuato	19.0	21.8	16.2
Guerrero	10.0	11.2	8.8
Hidalgo	11.9	14.3	9.4
Jalisco	17.6	19.7	15.5
México	15.5	17.5	13.5
Michoacán	17.1	18.6	15.7
Morelos	17.0	19.7	14.4
Nayarit	18.9	19.7	18.2
Nuevo León	17.1	18.7	15.4
Oaxaca	13.4	14.7	12.1
Puebla	10.6	11.7	9.6
Querétaro	12.9	15.5	10.5
Quintana Roo	13.0	14.6	11.4
San Luis Potosí	13.9	15.9	11.9
Sinaloa	10.6	12.4	8.8
Sonora	12.5	14.4	10.7
Tabasco	12.2	13.8	10.5
Tamaulipas	14.8	16.4	13.3
Tlaxcala	12.7	14.9	10.5
Veracruz	15.1	16.3	14.0
Yucatán	17.8	19.8	15.6
Zacatecas	14.5	16.9	12.2
Nacional	15.3	17.0	13.5
Desertores	714,975	398,520	316,455

Fuente: INEE (2015)

## ANEXO 2

### Cuestionario de datos generales

**Instrucción:** El presente cuestionario es parte de un proyecto de investigación orientado a conocer el significado que los jóvenes le brindan al bachillerato. Tus respuestas serán de gran importancia para conocer la perspectiva que los jóvenes que cursan el nivel medio superior en México y tienen sobre la escuela. Tus respuestas serán de estricto carácter confidencial y serán utilizadas exclusivamente con fines de investigación y como información complementaria a la entrevista. Es importante que contestes, en lo posible, con datos precisos.

#### 1. DATOS GENERALES

1.1 Nombre \_\_\_\_\_

1.2 Edad: \_\_\_\_\_

1.3 Sexo: \_\_\_\_\_

1.4 Estado civil: \_\_\_\_\_

1.5 ¿Tienes hijos? (En caso afirmativo, escribe el número de hijos y su edad correspondiente):  
\_\_\_\_\_

#### 2. SITUACIÓN ECONÓMICA ACTUAL

2.1 ¿Cómo solventas tus gastos escolares?

a) Apoyo de padres

b) Apoyo de hermanos o familiares

c) Apoyo de amigos o conocidos

d) Tú mismo(a)

e) Beca

f) Apoyo de pareja

g) Otros ingresos

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

#### 3. DATOS DE LA FAMILIA

3.1 Grado de escolaridad de padres

Padre \_\_\_\_\_

Madre \_\_\_\_\_

Tutor \_\_\_\_\_

#### 3.2 ESTRUCTURA FAMILIAR

3.2.1 ¿De cuántos miembros se compone tu familia? \_\_\_\_\_

3.2.2 ¿Cuántas personas viven en tu casa? \_\_\_\_\_

3.2.3 ¿Qué lugar ocupas entre tus hermanos? \_\_\_\_\_

3.2.4 ¿Con quién vives?

a) Sólo madre

b) Sólo padre

c) Ambos

d) Esposa

e) Parientes u otros

f) Amigos

g) Solo

#### 4. TRAYECTORIA ESCOLAR

4.1 Tipo de secundaria en la que estudiaste:

a) Secundaria general

b) Secundaria Técnica

c) Secundaria Abierta

d) Telesecundaria

e) Otra ¿Cuál? \_\_\_\_\_

4.1.1 ¿En cuántos años la concluíste? \_\_\_\_\_ ¿Cuál fue tu promedio? \_\_\_\_\_

4.1.2 ¿Reprobaste materias? a) Sí b) No ¿Cuántas? \_\_\_\_\_

4.2 ¿Has interrumpido alguna vez tus estudios? a) Sí b) No

En caso afirmativo

4.2.1 ¿Cuál fue la razón? \_\_\_\_\_

4.2.2 ¿Cuánto tiempo? \_\_\_\_\_

4.2.3 ¿Cuál fue la razón por la que retomaste los estudios de nuevo? \_\_\_\_\_

## ANEXO 3

### Guía de entrevista semidirigida

Categorías	Sub categorías	Preguntas
Primera parte: <b>Historia de vida</b>	<b>Biografía del estudiante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Podrías contarme un poco sobre ti y tu vida? Por ejemplo, cuántos años tienes, con quién vives, a qué te dedicas, cuántos hermanos tienes, etc. Puedes agregar los detalles que consideres importantes.</li> </ul>
Segunda parte: <b>Significados</b>	<b>A) Experiencia escolar:</b>	<p><b>Primera experiencia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo fue tu paso por la secundaria hacia el bachillerato?</li> <li>- Dime ¿Cuál fue la razón por la que decidiste seguir estudiando? ¿Lo decidiste tú sólo (a)?</li> <li>- ¿Este bachillerato fue tu primera alternativa para estudiar? si no fue así, ¿cuál fue tu primera opción y por qué decidiste estudiar aquí?</li> <li>- ¿Cómo fue tu experiencia la primera semana de clases? ¿Cómo pensabas que iba a ser la escuela?, ¿cómo te fue con los profesores y amigos? ¿En qué ha cambiado a lo largo de este tiempo?</li> <li>- ¿Cuál es la diferencia entre estudiar la secundaria y ahora el bachillerato?</li> </ul> <p><b>Vivencias en la escuela</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuéntame cuál ha sido la mejor experiencia que has tenido durante este tiempo en el bachiller</li> <li>- Cuéntame sobre la experiencia más desagradable que has vivido</li> <li>- Dime ¿cómo son las clases?, ¿cuál te gusta o te disgusta y por qué?</li> <li>- ¿Has aprendido algo en el bachiller que consideres valioso para tu vida?</li> <li>- ¿Cuál crees que es el sentido de estudiar el bachillerato? ¿Cómo te ha ayudado a ser mejor joven?</li> </ul> <p>Si no tuvieras que preocuparte por entrar a clases y sacar buenas calificaciones, entregar tarea, etc. ¿Qué es lo que harías durante las horas que pasas en la escuela?</p>
	<b>B) Cultura escolar</b>	<p><b>Gusto por la escuela</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál es la razón más importante por la que vas a la escuela, además de estudiar?</li> <li>- ¿Te gusta la escuela?, ¿por qué sí, por qué no?</li> </ul> <p><b>Actividades escolares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué actividades extracurriculares hay en la escuela? ¿Cuál es la que más te gusta?</li> <li>- ¿Qué actividades te gustaría que hubiera?</li> </ul> <p><b>-Reglas escolares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Has realizado alguna actividad que rompa alguna de estas reglas? ¿Qué fue lo que sucedió?</li> <li>- ¿Cómo te llevas con tus profes? ¿Has tenido alguna dificultad con alguno de ellos?</li> <li>- ¿Consideras a alguno de tus profesores como un ejemplo a seguir? ¿Por qué?</li> <li>- ¿Qué opinas acerca del director?</li> <li>- ¿Crees que lo que aprendes en el bachiller lo puedas utilizar en tu vida diaria?</li> <li>- ¿Has aprendido algo malo dentro de la escuela?</li> </ul>
	<b>C) Familia:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué piensa tu familia acerca de que estés estudiando? ¿Hay alguien que opine diferente? ¿Recibes algún tipo de beca?</li> <li>- Cuando tienes algún problema (escolar, personal, etc. ¿Acudes con un familiar en específico?</li> <li>- ¿Qué pasa cuando sacas buenas/malas calificaciones?</li> <li>- ¿Cómo se comporta tu familia cuando realizas alguna actividad escolar que implica, por ejemplo, salir de casa?</li> <li>¿Qué opina tu familia sobre los estudios? ¿Actúan de manera congruente?</li> </ul>
	<b>D) Tiempo libre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué haces en tu tiempo libre?</li> <li>¿Qué es lo que haces cuando tienes una clase libre o cuando estás en el receso?</li> <li>Si no tuvieras ninguna clase, qué te gustaría hacer durante ese tiempo dentro</li> </ul>



	<p>de la escuela. Fuera de la escuela ¿te juntas con algún grupo de amigos? ¿Qué hacen? (las tardes, fines de semana, etc.)</p>
<b>E) Socialidad</b>	<p><b>Trabajo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Trabajas o has trabajado? Si/No ¿Podrías describirme qué es lo que haces/hacías? ¿Por qué decidiste trabajar? ¿Te gusta? ¿Más que la escuela?</li> <li>- ¿Tienes otras obligaciones en tu casa?</li> <li>- ¿Cómo le haces para organizarte entre el trabajo y la escuela, ¿cómo es un día normal para tí? ¿Cómo organizas tu tiempo?</li> <li>- ¿Lo que enseñan en la escuela te ha servido en tu trabajo?</li> </ul> <p><b>Sociedad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Te involucras en alguna actividad social fuera de la escuela? P. ej. Las fiestas patronales o ir de peregrinación [preguntar qué hace y por qué]</li> <li>- ¿La escuela te ha apoyado cuando realizas alguna de estas actividades?</li> <li>-</li> </ul> <p><b>Amistad y Noviazgo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Podrías contarme una de las mejores experiencias que has vivido con tus amigos?</li> <li>- ¿Qué tipo de apoyo recibes por parte de él/ella?</li> <li>- ¿Tienes novia (o)?</li> <li>- ¿Podrías contarme una de las mejores experiencias que has vivido con tu pareja?</li> <li>- Consideras a la escuela un lugar para encontrar amigos/pareja ¿Por qué sí, por qué no?</li> </ul>
<b>F) Autopercepción como estudiante</b>	<p>¿Cómo eras como estudiante cuando ibas en la secundaria? ¿Hubo cambios en tí respecto a tu forma de ser como estudiante?</p> <p>Me dices que al principio no le echabas ganas a la escuela, que eras muy relajiento, relátame aquel momento en el que decidiste ponerle más ganas a la escuela; O bien, me dices que al principio le echabas muchas ganas a la escuela, que eras más dedicado, relátame aquel momento en el que dejaste de echarle ganas a la escuela</p> <p>Preguntar por hábitos de estudio</p>
Tercera parte: <b>Perspectiva a futuro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Quieres seguir estudiando? Sí/No ¿Por qué?</li> <li>- ¿Qué te gustaría estudiar?</li> <li>- ¿De qué depende que logres estudiar una carrera?</li> <li>- ¿Cómo te ves de aquí a 10 años? ¿Qué te ves haciendo?</li> <li>- ¿Dónde? ¿Aquí en el Pueblo? ¿Por qué sí, por qué no?</li> <li>- ¿Qué es lo que necesitas para conseguirlo? (dinero, apoyo moral, etc.)</li> <li>- ¿Para qué crees que te servirá el bachillerato cuando salgas?</li> </ul>