



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**PROCESOS DE DE(RE)CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN LAS
HISTORIAS DE VIDA DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO ONLINE**

T E S I S

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

PRESENTA:

LUIS MIGUEL REYES LOYOLA

TUTORA

DRA. LILLY PATRICIA DUCOING WATTY
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DR. ALEJANDRO CANALES SÁNCHEZ – IISUE UNAM
DRA. ZAIRA NAVARRETE CAZALES – FFYL UNAM
DRA. CLAUDIA BEATRIZ PONTÓN RAMOS – IISUE UNAM
DRA. MARÍA LUISA ILEANA ROJAS MORENO – FFYL UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX., MAYO 2024



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

¡Llegamos al final!

MI HERMANO

Con todo mi cariño

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), por haberme otorgado el financiamiento para poder realizar los estudios de Doctorado.

A mi tutora, la Dra. Patricia Ducoing, por su constante asesoría y por el apoyo que me brindó en todas y cada una de las decisiones que tomé durante mi camino en el Doctorado.

A la Dra. Roser Boix, de la Universidad de Barcelona en España y la Dra. Haidy Rodríguez del Politécnico Grancolombiano en Colombia, quienes me abrieron las puertas de sus instituciones para realizar una estancia de investigación, agradezco su orientación y apoyo en mi formación como investigador.

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. CONTEXTO ESCOLAR: VIRTUALIDAD Y EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	6
1.1 ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN MÉXICO	6
1.2 EL BACHILLERATO EN LÍNEA	7
1.2.1 <i>Modelo educativo</i>	13
1.2.2 <i>Infraestructura, actividades y evaluación</i>	15
1.2.3 <i>Figuras académicas</i>	18
1.2.3.1 Asesor virtual (AV)	19
1.2.3.2 Asesor de la Didáctica Disciplinar	20
1.2.3.3 Tutor escolar	20
1.3 BACHILLERATO EN LÍNEA: UN ANÁLISIS DESDE LA PRAXIS	21
CAPÍTULO 2. CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO, EPISTEMOLOGÍA Y MÉTODO ...	28
2.1 UN ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO	28
2.2 IMPLICACIONES EPISTEMOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DE LAS HISTORIAS DE VIDA	35
2.3 PROPUESTA METODOLÓGICA: RELATOS DE VIDA DE ESTUDIANTES DE EMS ONLINE	39
2.3.1 <i>Selección del lugar</i>	41
2.3.2 <i>Selección de los estudiantes</i>	42
2.3.3 <i>La entrevista</i>	44
2.3.4 <i>Análisis hermenéutico de la información</i>	47
CAPÍTULO 3. EL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO	52
3.1 PERSPECTIVA DEL FENÓMENO EDUCATIVO Y ANTECEDENTES DEL ENFOQUE BIOGRÁFICO	54
3.2 ELEMENTOS TEÓRICOS DEL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO PARA EL ANÁLISIS DE LAS HISTORIAS DE VIDA	56
CAPÍTULO 4. PARALELISMOS Y CONCORDANCIAS EN LAS HISTORIAS DE VIDA	66
4.1 ESTRUCTURA FAMILIAR E INFANCIA	67
4.1.1 <i>Conformación familiar</i>	67
4.1.2 <i>La ausencia de las figuras parentales y la vida sociofamiliar</i>	72
4.1.3 <i>Violencia intrafamiliar</i>	76
4.2 CAMINO ESCOLAR: DEL KÍNDER A LA JUVENTUD	83
4.2.1 <i>Experiencias y significados escolares</i>	83
4.2.1.1 La escuela como lugar de abandono	84
4.2.1.2 La escuela como un lugar de adaptación	85
4.2.1.2. La escuela como espacio de vida	89
4.3 ¿Y DESPUÉS DE LA SECUNDARIA QUÉ? LA TRANSICIÓN HACIA LA VIDA ADULTA Y EL REENCUENTRO CON LOS ESTUDIOS	100
4.3.1 <i>El mundo laboral</i>	100
4.3.2. <i>Puntos de inflexión: La vida adulta y el retorno a los estudios</i>	103
CAPÍTULO 5. PROCESOS DE DE[RE]CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES	113
5.1 LA BÚSQUEDA DEL YO	114

5.1.1 <i>Entre el ser y el deber ser</i>	115
5.1.2 <i>Pruebas: La pérdida momentánea del Yo en el espacio distal</i>	122
5.2 EL SER ESTUDIANTE ONLINE: ELEMENTOS PARA LA CONFIGURACIÓN IDENTITARIA	128
5.2.1 <i>Rasgos primarios para la conformación de la identidad</i>	129
5.2.2 <i>“Mi forma de ser se ha hecho como el modo de mucha gente”</i>	133
5.3 LAS REPRESENTACIONES SOBRE SER ESTUDIANTE ONLINE	136
5.3.1 <i>Los estudios online como nuevas oportunidades</i>	137
REFLEXIONES FINALES	146
REFERENCIAS	155
ANEXO 1. FORMULARIO	162
ANEXO 2. GUION DE ENTREVISTA	164

INTRODUCCIÓN

La implicación (Lourau, 1975; Barbier, 1977; Adoino, 1997), es un proceso psicológico caracterizado por el conjunto de aspectos psicoafectivos, histórico-culturales y sociales-formativos que se producen de manera consciente o inconsciente en el investigador y su objeto de estudio, es decir, existe una conexión inherente la cual no es posible desconectar. Aquello, precisamente, podría inferir que es la principal razón por la que realicé esta investigación.

Mi interés por la educación media superior y los estudiantes no se presenta de manera aislada; inicia, aunque seguramente podría indagar y encontrar bases previas, desde mi experiencia como profesor de bachillerato rural. Aquella vivencia como maestro y tutor se fundó en la curiosidad por profundizar sobre los estudiantes y el sentido que le brindan a sus estudios; de ello se desprende mi investigación en la Maestría en Pedagogía, pero aquella investigación, lejos de satisfacer mi curiosidad me dejó con más cuestionamientos y por ende, más implicado con este objeto de estudio.

Parte de mis resultados me permitieron concluir que los sentidos tienen relación con la propia vida del estudiante, aquella vida fuera del espacio escolar. Pude dar cuenta de parte de ello en mi experiencia como tutor en una institución de educación media superior en la modalidad online. En un principio, mi experiencia como tutor-profesor me facilitó el trabajo en este nuevo ambiente escolar, pero me encontré con un mundo académico completamente distinto al que estaba acostumbrado. Para mí, al igual que muchos de mis estudiantes, el ingreso al fenómeno educativo virtual estuvo marcado por un quebrantamiento de esquemas de aquello que conocía en contraste con todo lo nuevo por conocer; la adaptación a este nuevo mundo virtual fue un proceso dialéctico, entre fallas y mejoras de mi praxis, pero ahora, desde la figura del tutor.

Y es desde esta figura educativa donde pude percibir todos aquellos procesos psico-socioeducativos que, desde la perspectiva del profesor, no son atendidos o son omitidos. Mis funciones iban más allá de la impartición de clases y se

centraron en el apoyo socioemocional hacia los principales actores de la educación: los estudiantes.

He aquí el rompimiento del paradigma más notorio en esta nueva experiencia en la educación media superior: la heterogeneidad tan marcada en la población estudiantil de esta modalidad. La escuela online rompe con la noción del perfil de *joven estudiante* de educación media superior escolarizada, por el contrario, la educación online tiene el beneficio de permitir el ingreso a cualquier tipo de estudiante que cumpla con los requisitos administrativos; en este sentido, mi labor tutorial estaba asociada a apoyar desde los estudiantes más jóvenes, y recién egresados de la secundaria, hasta los estudiantes más longevos, aquellos que llevaban varios años sin tener un acercamiento a aspectos relacionados con la escuela y mucho menos conocimientos y habilidades tecnológicas.

Esta nueva labor me brindó la oportunidad de crear nuevos cuestionamientos sobre el paradigma de la educación online ¿Cómo es que aquellos estudiantes encontraron el camino para el retorno a sus estudios? ¿Cómo es la experiencia escolar de estos estudiantes que han pasado años sin haber estado en la escuela? ¿Cómo se han adaptado a esta nueva modalidad y, sobre todo, a la nueva era tecnológica? ¿Por qué aquellos estudiantes jóvenes eligen esta modalidad en vez de la escolarizada? ¿Cuáles fueron las razones por las que muchos de estos estudiantes no concluyeron sus estudios previamente? ¿Cuál es su motivación principal para retomarlos? ¿Qué expectativas tienen sobre su futuro? Estas fueron algunas de las preguntas que iniciaron el camino hacia esta nueva investigación; en este sentido, el foco de esta nueva indagación, y tomando como base los resultados de mi tesis de maestría, se centró en las historias de vida de estos estudiantes y la formación de su subjetividad, de ahí que la pregunta de investigación que orientó todo este camino es ¿Cómo es que se constituye la subjetividad de un estudiante de educación media superior en la modalidad online a través de su historia de vida?

Las historias de vida se derivan de una postura epistemológica interpretativa-humanista; los principios teóricos y metodológicos de este enfoque reconocen la

existencia singular del sujeto, esta condición subjetiva presupone una concepción del mundo particular. En consecuencia, el darle voz al estudiante permite expresar aquella de[re]reconstrucción de su historia personal y revivir experiencias de acuerdo con su singularidad plural (Josso, 2014). La narración biográfica y toda la indagación a través de esta, no sólo implica ceder e interpretar la palabra de quien la expresa, sino que permite encauzar un proceso de reflexión y concientización sobre el sujeto y su andar por la vida, por lo que este proceso permite visualizar las subjetividades. En este sentido, con la presente investigación se pretende dar cuenta de este proceso complejo, al tiempo de dar respuesta a las preguntas anteriormente expuestas, a través del siguiente marco capitular:

El primer capítulo aborda una breve aproximación al estado actual de la educación media superior en México y un esbozo sobre la educación virtual en el país, sentando las bases para la caracterización de la institución donde se llevó a cabo la investigación. Es importante tomar en consideración que esta caracterización es tomada en un espectro de temporalidad específico, puesto que la institución (así como todo objeto de estudio) se encuentra en constante cambio; estas transformaciones son derivadas precisamente de su propia naturalidad, por lo que aquel esquema descrito, toma como referente el modelo educativo presentado actualmente, la descripción de su infraestructura digital y la caracterización de las figuras escolares instituidas en tiempo y momento específico en el que se realizó esta investigación. Finalizo este capítulo realizando un análisis crítico desde mi propia praxis como tutor, como una forma de tener otro espectro referencial del fenómeno estudiado. Este análisis representa mi propia visión como profesional de la institución y se presenta con fines constructivos y como un ejemplo del fenómeno que describo al inicio de esta introducción, la implicación que tengo en esta investigación, la cual se encuentra ligada a las experiencias vividas a lo largo de los años laborales en esta institución.

Comienzo el segundo capítulo profundizando sobre los primeros párrafos de esta introducción al brindar un acercamiento al objeto de estudio, foco de este camino investigativo: los estudiantes. A partir de ello, presento un diálogo sobre aquellos

aspectos epistemológicos implicados en el uso de las historias de vida como método para conocer la subjetividad de los individuos. Mi intención en aquel apartado no está asociado a la discusión sobre la construcción de un paradigma epistémico, más bien, la conversación versa respecto a la consideración de las cualidades del objeto de estudio y la importancia de alinear una vigilancia epistémica como una forma de acompañamiento a lo largo del proceso investigativo, tomando como referentes epistémicos, el paradigma interpretativo y la complejidad. Concluyo este capítulo presentando la propuesta metodológica, dando una descripción sobre este camino investigativo en tiempos de la pandemia de COVID-19. Utilizo el término *camino* acuñado desde la visión de Ardoino, en reemplazo de la palabra “trayectoria”, en el sentido de que la trayectoria implica ir de un punto inicial a uno final en una forma lineal y directa; no obstante, un camino tiende a tener diferentes rutas, caracterizadas por aspectos y condicionantes propios; desde esta perspectiva es que, la descripción de aquella etapa de la investigación contiene significados referentes a este hito en la humanidad; concluyo el capítulo describiendo el proceso hermenéutico de la información recabada a través de las entrevistas a profundidad.

El capítulo tres está compuesto por los referentes teóricos conceptuales que respaldan el análisis cualitativo, con el objetivo de contrastar la realidad teórica presentada por aquellos pensadores con la realidad expuesta de la voz de cada participante de esta investigación. El capítulo inicia con un panorama sobre los antecedentes teóricos del enfoque biográfico, brindando una concisa descripción de sus inicios en la sociología comprensiva y la Escuela de Chicago hasta la compilación de un aparato teórico conceptual de los principales teóricos del enfoque biográfico-narrativo: Paul Ricouer, Jean-Michel Baudouin, M-C Josso, Delory-Momberger, Antonio Bolívar, Franco Ferrarotti, Jerome Bruner, Jackson Philip, Dominicé Pierre.

Los dos últimos capítulos son el cuerpo principal de esta investigación. El capítulo cuatro es una presentación de aquellas narrativas más significativas extraídas de la voz de cada uno de los estudiantes partícipes de esta investigación, desde una

mirada transversal y con la intención de reconstruir estas narraciones a través de aquellos paralelismos. La estructuración de este capítulo muestra una organización evolutiva propia de las etapas de vida del individuo, sin embargo, esta estructura, no basa ni limita las narrativas caracterizadas en una temporalidad, es decir, la presentación de cada apartado solo es en función de mantener una visión análoga de las experiencias compartidas.

El capítulo cinco se encuentra completamente anclado al anterior, cada uno de los estudiantes partícipes de esta investigación de[re]construye su subjetividad a través de las vivencias en cada etapa de vida y en cada contexto específico; los estudios online, para cada uno de los protagonistas de esta investigación, se manifiesta desde su subjetividad a través de su interioridad y su exterioridad, su identidad, su Yo, sus sueños, sus anhelos, sus proyectos y sus expectativas, todo ello forma una representación de sí mismo, una representación que de ninguna manera se muestra de forma totalitaria, es decir, sólo se manifiestan elementos de la complejidad del propio individuo, por tanto es fragmentada, relativa a la historia de vida de cada estudiante en el tiempo y espacio específico en el cual se está creando cada representación.

Concluyo mi investigación con un apartado en cual expongo algunas ideas y cuestionamientos derivados de este camino investigativo, con el objetivo de brindar una reservada aportación de conocimiento sobre la subjetividad estudiantil en la educación media superior online con miras de mantener el foco de atención y seguir dándole voz a este objeto-sujeto-proyecto de estudio – el estudiante – y continuar con el análisis del fenómeno educativo para la mejora de la educación en México.

Capítulo 1. Contexto escolar: virtualidad y educación media superior

Desde años atrás, la globalización y el avance tecnológico han traído cambios significativos en la manera en la que los individuos realizan sus actividades cotidianas, en este orden de ideas, la socialización, la forma de comunicación, los estilos de vida e incluso, la manera de percibir la realidad, se han ido transformando debido a estos cambios tecnológicos. En materia de educación, la pandemia por COVID-19 que inició en marzo de 2020 en México, trajo consigo un cambio paradigmático en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que obligó a todos los actores educativos a renunciar a los hábitos escolares de la escuela tradicional y a trasladarlos por completo a la virtualidad. La contingencia, además de los estragos que ha ocasionado, ha dejado en manifiesto la necesidad de transformar y adaptar los modelos educativos a esta nueva era digital y tecnológica, ya que, si bien, los recursos tecnológicos han sido un complemento fundamental en la labor educativa desde hace varios años, en el actual contexto de contingencia se han vuelto una necesidad.

1.1 Antecedentes de la educación virtual en México

Es en este panorama que la educación virtual cobra relevancia, si bien, en el país la educación en línea ha sido por varios años un complemento eficiente y adecuado de las otras modalidades educativas, esta lleva funcionando desde varias décadas atrás; de acuerdo con Bosco y Barrón, (2008) los antecedentes de la educación a distancia formalmente se iniciaron ante la necesidad de alfabetización de las comunidades rurales y con la creación de la revista *El maestro rural* en la que se incluyeron los primeros cursos por correspondencia que el Estado implementó a través de la dirección de Misiones Culturales.

Para Bosco y Barrón (2008), la presencia de elementos de educación a distancia (y virtual) se encuentra en distintos ámbitos educativos orientados a la atención de grupos sociales, la enseñanza para adultos, la escuela nocturna, la enseñanza mutua, etc., en los que la educación convencional no se adecuaba a las necesidades y condiciones contextuales de la población, en este sentido, las opciones antes mencionadas, permitían a los estudiantes mantener una

flexibilidad en su proceso aprendizaje en conjunto con sus responsabilidades y actividades de su vida cotidiana sin seguir una estructura escolar organizada temporalmente.

Otro antecedente formal que ya contaba con un programa pedagógico y una estructura establecida se presentó en 1822 con la implementación, por parte de la asociación filantrópica “Compañía Lancasteriana”, de su programa para promover la educación primaria en sectores vulnerables del país a través del Método Lancasteriano el cual permitía la organización de los estudiantes en pequeños grupos de diez; cada grupo contaba con un el apoyo y orientación de un monitor, quien generalmente era un niño mayor a sus demás compañeros, la característica principal de este monitor consistía en la capacitación previa por parte del profesor para promover las actividades de enseñanza y aprendizaje (Bosco y Barrón, 2008); a través de este método un solo maestro podía enseñar a comunidades de 200 hasta 1000 estudiantes. El primer programa institucional de educación a distancia apareció por primera vez en la Ley Orgánica de Educación Pública de 1939, pero no fue sino hasta 1973 con la Ley Federal de Educación cuando esta modalidad obtiene un reconocimiento legal.

En 1999 la Universidad Autónoma de Tamaulipas realizó la Primera Reunión sobre Educación a Distancia de Universidades Públicas e Instituciones Afines en el que se propuso la elaboración del Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia (ANUIES, 2001) el cual se presentó formalmente en el año 2000. De acuerdo con Bosco y Barrón (2008) desde la creación del plan se constituyó una serie de espacios regionales que consolidó una Red Nacional de Educación Abierta y a Distancia y la definición de una Universidad Virtual, lo que constituyó el esfuerzo más importante de integración de políticas institucionales para una educación virtual a nivel nacional.

1.2 El bachillerato en línea

El nivel medio superior en México es considerado un nivel complicado desde el punto de vista estructural y social educativo, podemos dar cuenta de ello al tratar de describir su composición dimensional, en primer lugar, en la actualidad la oferta

educativa que se ofrece se divide en tres grandes rubros: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico, no obstante, este nivel educativo goza de una complicada constitución administrativa, la cual está dividida en ocho categorías asociadas a su tipo de sostenimiento y gestión. Estas categorías son: Centralizado del gobierno federal, Descentralizado del gobierno federal, Centralizado del gobierno del estado, Descentralizado del gobierno del estado, autónomos, privados subsidiados y privados (INEE, 2019); en complemento con lo anterior se encuentran las más de 35 tipologías de submodelos en los que se divide cada rubro (ver tabla 1).

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 con su tipo de sostenimiento, 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.

Es en este contexto que en el año 2014 se crea el Plan de Estudios del Servicio Nacional de Bachillerato en Línea, “Prepa en Línea SEP”, el cual se establece en el Acuerdo número 09/09/04, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 24 de septiembre de 2014 y cuyo sustento legal se encuentra en el Acuerdo Secretarial 445, el cual fue emitido por la Secretaría de Educación Pública manteniendo como objetivo el de conceptualizar las distintas modalidades de educación media superior, incluida la opción virtual en la modalidad no

escolarizada. De acuerdo con la página de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS)¹, Prepa en Línea SEP no es considerado como un submodelo de este nivel educativo (ver tabla 1), sino como un programa, a la par de otros como lo son: Construye-T, PROFORHCOM, el Registro de Validez Oficial (Rvoe), entre otros.

Tabla 1
Composición dimensional de la Educación Media Superior en México

Sostenimiento (control administrativo) y tipo de sostenimiento.		Dirección o Institución	Plantel
Centralizados del Gobierno Federal (SEMS)	Federal	DGETI	CETIS
			CBTIS
		DGETA	CBTA
			CBTF
		DGECyTEM	CETMAR
Centralizados del Gobierno Federal (otros)	Federal		CETAC
			CEB
		DGB	Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas
			SEDENA
		Secretarías de Estado	SEMAR
Desconcentrados del Gobierno Federal	Desconcentrado de la SEP		SAGARPA
		INBA	CEDART
			Escuelas Superiores
Descentralizados del Gobierno Federal	Descentralizado de la SEP	IPN	CECyT
			CET IPN
		CONALEP	CONALEP (Ciudad de México y Oaxaca)
Centralizados del Gobierno del Estado	Estatad	CETI	CETI
		ColBach	ColBach Mex
			TeleBach
		Organismos centralizados de los estados	EMSAD
			BIC
Descentralizado del Gobierno del Estado	Descentralizado del gobierno del estado		CET
			Bachilleratos Estatales
		Instituto de Educación Media Superior de la CDMX	Preparatorias del Gobierno de la Ciudad de México
			CECyTE
		Organismos descentralizados de los estados	CoBach
Autónomos	Autónomo		CONALEP
			EMSAD
			Bachilleratos Estatales
			BINTERCULTURAL
		UNAM	CCH
Privado (AC)	Subsidio SEP, asociación civil		ENP
		Universidades Autónomas Estatales	Bachillerato de las Universidades Autónomas
		Asociación civil	PREFECO
Privados (Subsidiados)	Subsidio estatal, municipal, particular o Asociación Civil	Organismos subsidiados por el estado	PREECO
			TeleBach
Privados		Instituciones particulares	Bachilleratos particulares

Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida en: Gobierno de México (2024). Subsecretaría de Educación Media Superior. Extraído de: <http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/>

¹ <http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/>

De acuerdo con su numeraria, desde sus inicios ha tenido un incremento exponencial en su matrícula (ver figura 1) ya que en el año 2015 tuvo una matrícula de aproximadamente 50 mil estudiantes, pero para el año 2019 esta incrementó casi el triple, pasando a una matrícula activa de 151,967 estudiantes establecidos en 19 generaciones; de acuerdo con la “Circular: SEMS-DSEMS-004-2022 sobre de los avances y logros del servicio educativo de Prepa en Línea SEP” (Secretaría de Educación Pública, 2022b) se espera que para el año 2022 la matrícula supere los 215 mil estudiantes, lo que equivaldría a más de 200 planteles de educación media superior. Para cumplir este propósito, se adecuaron las convocatorias, pasando de trimestrales hasta 2021 (cuatro convocatorias al año) a mensuales a partir de abril de 2022, en este sentido, para junio de 2022 se abrió la convocatoria para cursar los estudios de educación media superior en la generación 43.

El proceso para ingresar a la institución es el siguiente:

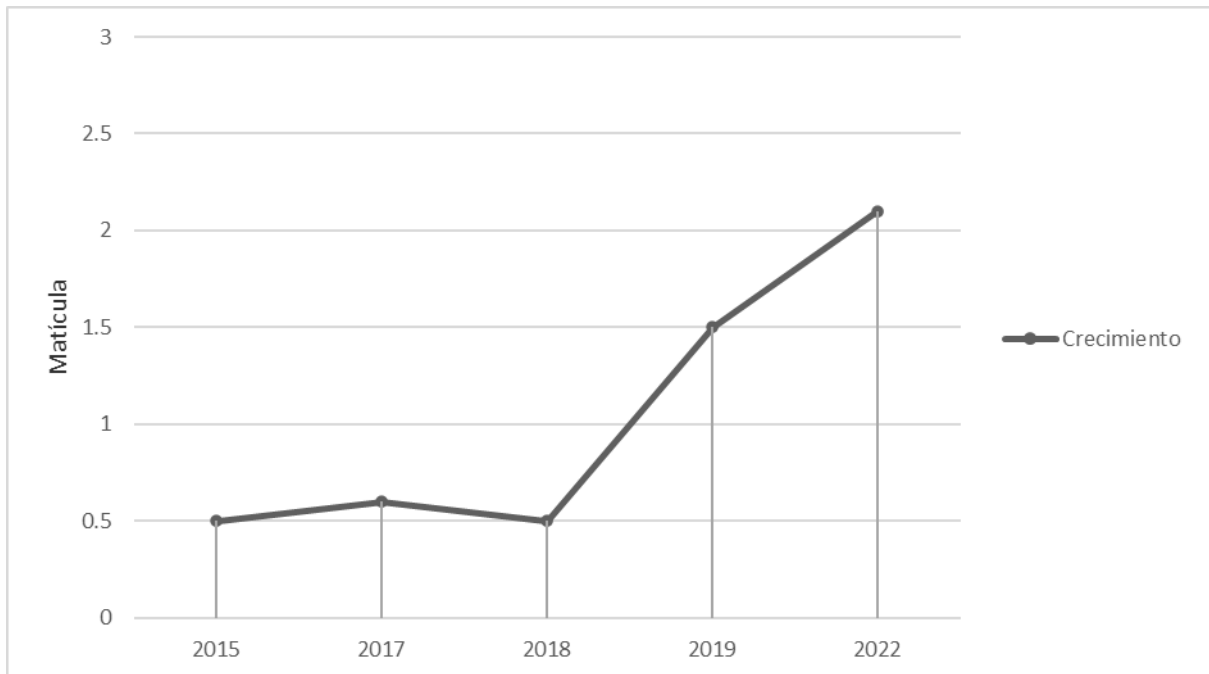
- Se publica la convocatoria de ingreso en la página web principal y en las redes sociales.
- Durante un periodo de tiempo, los aspirantes deben realizar su registro², llenado un formulario web, subiendo la documentación requerida y respondiendo un cuestionario socioeconómico.
- Una vez realizado el registro correctamente, se le invita al estudiante a cursar un módulo propedéutico con una duración de cuatro semanas.
- De acuerdo con la calificación final del propedéutico se eligen a nueve mil estudiantes quienes cursaran oficialmente sus estudios³ en esta institución.

² El periodo de registro en las últimas dos convocatorias comprende dos semanas, sin embargo, la demanda es tan grande que la convocatoria suele concluir a los pocos días de su apertura ya que la misma institución mantiene el límite de 15 mil registros completos para cerrar la convocatoria.

³ Aquello depende también de otros factores que se presentan al iniciar “oficialmente” lo estudios. Muchos estudiantes atienden el registro con documentación faltante, por ejemplo, falta de acta de nacimiento o de certificado de estudios de secundaria, esto ocasiona que, al finalizar el periodo de espera para la documentación faltante, sean dados de baja administrativa. Asimismo, se encuentra lo que la propia

Figura 1

Matrícula activa de Prepa en Línea SEP de 2015 a 2022



Nota: La gráfica presenta la matrícula activa en Prepa en Línea SEP de acuerdo con los datos de acceso público proporcionados en su página principal, por ello la omisión de datos para el año 2016, 2020 y 2021.

Fuente: Prepa en Línea SEP (2019). Numeralia 2019. Revisado el 27 de abril de 2022 desde: <https://prepaenlinea.sep.gob.mx/transparencia/numeralia/>

De acuerdo con su página principal, Prepa en Línea SEP (2022a: 0) tiene como objetivo “brindar un servicio educativo en línea de nivel medio superior incluyente, equitativo, eficiente, eficaz y relevante para formar estudiantes capaces de incidir positivamente en sus contextos sociales que contribuyan al bienestar y desarrollo de la nación”, para este propósito, se tienen los siguientes objetivos específicos:

- Ofrecer un servicio educativo en línea que reconozca y atienda la diversidad de necesidades, circunstancias y capacidades de los estudiantes.
- Aprovisionar un entorno virtual óptimo para el logro de los aprendizajes esperados.

institución, en su mesa de servicio (<https://prepaenlinea.sep.gob.mx/mesadeservicio/index.php>) denomina como “invasión de nivel” que significa que un estudiante se ha inscrito a alguna convocatoria mucho antes del periodo que le permitiría concluir sus estudios de secundaria, en este sentido, existen casos en los que los estudiantes inician su bachillerato al mismo tiempo que cursan la secundaria.

- Consolidar una comunidad educativa que desarrolle en sus miembros el sentido de pertenencia con responsabilidad social y fomente una actitud ética y de tolerancia.
- Fomentar la alfabetización mediática e informacional para contribuir a la equidad educativa.
- Promover el desarrollo de las habilidades socioemocionales que contribuyan a la formación integral del estudiante.
- Ofrecer un currículo adecuado a las necesidades de los estudiantes y a las demandas sociales que considere la diversidad de saberes, con un carácter didáctico acorde a la opción virtual.
- Optimizar los recursos humanos, materiales y tecnológicos para garantizar la operación de los procesos académicos y administrativos.
- Acompañar, asesorar y dar seguimiento de excelencia a la trayectoria escolar de los estudiantes a través de los agentes educativos.

En relación con el primer punto de los objetivos específicos, una de las características a resaltar de este modelo educativo es la diversidad en su población respecto a la edad, género y procedencia. La institución tiene presencia en los 32 Estados de la República Mexicana y en más de 1700 municipios del país, no obstante, también atiende a casi 400 estudiantes de nacionalidad mexicana que viven en 39 países alrededor del mundo.

Siguiendo la misma línea de ideas, hasta el año 2019, 76,971 de los estudiantes activos eran jóvenes de entre 19 y 29 años, lo que representa el 50.6% de la población activa, por otro lado, 74,996 de los matriculados eran adultos de 30 años o más, lo que representa el 49.4% de la matrícula. En este sentido, el modelo educativo de Prepa en Línea SEP no es exclusivo para adultos, siendo que muchos jóvenes recién egresados de la secundaria eligen esta modalidad como su primera opción para cursar sus estudios de educación media superior. Esto se asocia con el hecho de que muchos estudiantes eligen esta

modalidad porque les permite tener cierta flexibilidad horaria para realizar actividades ajenas a lo escolar. Esto se refleja en relación con que, 62.9% de los estudiantes trabaja, mientras que el 63.3% tiene hijos, lo que implica una responsabilidad aún mayor si se combina con otro tipo de actividades ajenas a lo escolar.

Otras características, en cuanto a diversidad estudiantil, es que el 95.7% de los estudiantes son egresados de secundarias públicas del país y el 4.3% de secundarias privadas. Respecto al género, 58,756 de los estudiantes son hombres, lo que equivale al 38.7%, mientras que 92,211 son mujeres, es decir, 61.3%. En cuanto a discapacidad, la numeraría de 2019 muestra que Prepa en Línea SEP atendió a 6,464 de los cuales, 4,571 presentaba discapacidad visual, 1,146, motriz y 747, auditiva. Hasta el año 2019, la institución cuenta con 14,556 egresados, de los cuales, 35% cursa estudios de nivel superior.

1.2.1 Modelo educativo

Prepa en Línea SEP es un servicio completamente gratuito y con validez oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública, su modelo educativo está centrado en el estudiante y está basado en el enfoque por competencias⁴, asimismo, retoma el enfoque conectivista y de aprendizaje social. Como se mencionó más arriba, esta institución opera bajo el Acuerdo Secretarial 445, específicamente lo referente a la educación virtual y modalidad no escolarizada, en este sentido el estudiante mantiene una flexibilidad en lo referente a su aprendizaje, es decir, no cuenta con horarios de clases preestablecidos y sus actividades las puede realizar por medio de cualquier dispositivo electrónico con conectividad a internet. No obstante, el modelo educativo mantiene las siguientes pautas:

⁴ De acuerdo con su página principal, el modelo educativo pretende el desarrollo de tres tipos de competencias: 1) Genéricas, las cuales incluyen conocimientos, habilidades y actitudes que le permitirán al estudiante comprender su entorno e influir sobre él, mientras se mantiene en constante aprendizaje; 2) Disciplinarias, referentes a los conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante debe adquirir en relación al plan de estudios; y por último, 3) Profesionales, referentes a los intereses del estudiante para insertarse a algún área laboral.

- El plan de estudios mantiene un trayecto preestablecido el cual no puede ser modificado en beneficio del estudiante.
- Los estudiantes son asignados a grupos y su aprendizaje, en algunas actividades, se da en relación con sus compañeros.
- Cuentan con una mediación pedagógica, que consiste en 4 agentes educativos: asesor, tutor, SAME y ADD.
- El plan de estudios es modular, por lo que se ajusta a un calendario anual.
- Mantiene mayormente una evaluación sumativa continua (al finalizar cada módulo).

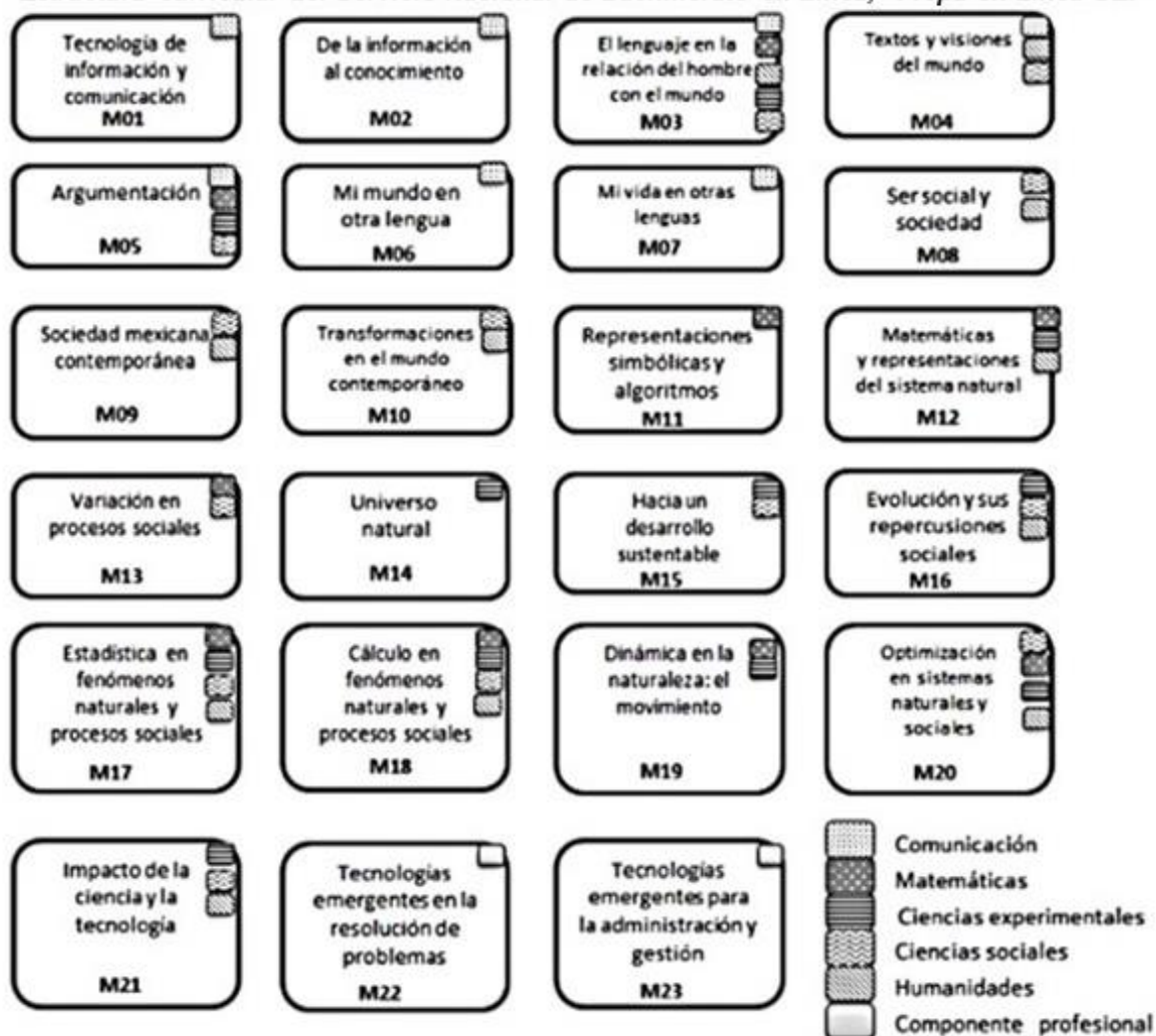
Referente al plan de estudios, cada estudiante cursa una trayectoria académica organizada inicialmente con un módulo propedéutico en el cual se prepara al aspirante con conocimientos y habilidades tecnológicas para desempeñar los estudios en línea, a partir de ello, se cursan 21 módulos orientados al desarrollo de competencias y, por último, 2 módulos relacionados al ámbito laboral. Por ende, la estructura curricular (ver figura 2) del plan de estudios está organizada en 23 módulos los cuales tienen una duración de 4 semanas⁵ cada uno. El plan de estudios está pensado para que los estudiantes concluyan sus módulos en un tiempo de dos años y seis meses aproximadamente.

La duración de los estudios dependerá de que los estudiantes puedan concluir y aprobar satisfactoria y consecutivamente los 23 módulos cursados. Para aquellos estudiantes quienes, al finalizar cada módulo, no logren la calificación aprobatoria mínima de 60, podrán optar por las siguientes 3 opciones de regularización: periodo de recuperación, recursamiento o remedial (ver tabla 8). En caso de que algún estudiante no participe en algún periodo de regularización en un periodo de un año, causa baja definitiva del servicio educativo.

⁵ Cada módulo tiene una duración de 4 semanas. El inicio de cada semana modular es a las 00:01 horas del lunes y finalizan los domingos a las 11:55 pm. Una vez finalizadas las cuatro semanas, los estudiantes que aprobaron el módulo, tienen una semana de descanso antes del inicio del módulo siguiente.

Figura 2.

Estructura curricular del Servicio Nacional de Bachillerato en Línea, “Prepa en Línea SEP”



Fuente: Diario Oficial de la Federación (2014). ACUERDO número 09/09/14 por el que se establece el Plan de Estudios del Servicio Nacional de Bachillerato en Línea, Prepa en Línea-SEP

1.2.2 Infraestructura, actividades y evaluación

La dinámica escolar se lleva a cabo principalmente a través de la plataforma virtual de Prepa en Línea SEP, diseñada a través de Moodle⁶, cada estudiante cuenta con un usuario y contraseña personalizado, que les permite el acceso a los servicios académicos como cualquier estudiante en modalidad escolarizada. Los servicios digitales con los que cuentan los estudiantes son:

⁶ Moodle es un sistema de gestión de aprendizaje en línea (LMS por sus siglas en inglés) completamente gratuito, utilizado para la creación de sitios web educativos o también conocidos como Entornos Virtuales de Aprendizaje (VLE por sus siglas en inglés).

- Mi Comunidad de aprendizaje: en esta sección de la plataforma se despliegan una serie de opciones de las cuales se destaca la de “Mi Campus” en la cual los estudiantes podrán ingresar a su aula virtual. Otros servicios y recursos que se encuentran en esta sección son: el calendario escolar, bibliotecas virtuales, videos de orientación, diccionario y una subsección de tutoría y desarrollo integral del estudiante.

Tabla 2
Periodo y opciones de regularización

Opciones	¿Cuándo?	¿Duración?	Características para cursarlo	Consideraciones
Recuperación	Después del periodo ordinario de cada módulo	10 días hábiles	- Haber obtenido una calificación de 41 a 59 en ordinario - No haber acumulado dos NP de forma consecutiva o tres módulos reprobados (NA o NP)	Si no se acredita el periodo de recuperación y se acumula dos NP de forma consecutiva o tres módulos reprobados, no podrá continuar con su trayectoria académica, y tu estatus será d baja parcial, hasta que esta se regularice
Recursamiento	Se tienen tres módulos reprobados (NA o NP) o dos módulos no presentados (NP) de forma consecutiva	4 semanas	Haber obtenido una calificación: - menor a 41 puntos en el módulo ordinario. - menor de 60 puntos en recuperación. - menor a 41 puntos en el primer recursamiento. - menor a 60 puntos en remedial. - menor a 41 puntos en el segundo recursamiento.	Si se encuentran cursando los módulos ordinarios 22 y 23, podrán cursar de forma simultánea cualquier otro módulo no acreditado o no presentado.
Remedial	No se aprueba el periodo de recursamiento.	10 días hábiles	Haber obtenido una calificación de 41 a 59 puntos en recursamiento.	Ahora la asignación a remedial aplica solo para recursamientos.

Fuente: Elaboración propia con base en: Prepa en Línea SEP (2022b). Regularización. Revisado el 01 de junio de 2020 de: <https://prepaenlinea.sep.gob.mx/regularizacion/>

- SIGAPREP: es el sistema de gestión del aprendizaje, en el cual los estudiantes podrán realizar distintas actividades administrativas como, la descarga de su credencial de estudiante, la revisión de sus calificaciones actualizadas y la

descargad de su Kardex, datos sobre su asignación actual (grupo, nombre de asesor, aula y campus) y datos de su matrícula.

- Mesa de servicio⁷: Este servicio está disponible para estudiantes, aspirantes, egresados e instituciones externas; es equivalente al control escolar de las instituciones escolarizadas. El estudiante podrá realizar una serie de trámites escolares como: baja temporal y definitiva, petición de una constancia de estudios, envío de documentación para su expediente estudiantil, seguro médico estudiantil, entre otros.

Respecto al aula virtual, esta mantiene una interfaz que permite a los estudiantes visualizar la estructura curricular de cada módulo a través de una serie recursos multimedia para adentrarse a las temáticas modulares, al mismo tiempo que se puede interactuar cada miembro de la comunidad de aprendizaje.

Cada módulo está organizado para llevarse a cabo en cuatro semanas continuas y las actividades a cumplir están divididas por 6 rubros que permiten una evaluación sumativa (ver figura 3) en su proceso de formación: 1) Actividades integradoras, las cuales se realizan de la semana uno a la tres; 2) Proyecto integrador, a realizarse en la semana cuatro; 3) Foro de integración, a realizarse en la semana cuatro; 4) Autoevaluación; a realizarse en la semana cuatro; 5) Habilidades socioemocionales, llevadas a cabo en la primera y tercera semana y; 6) Actividad en plataforma, ponderada durante las cuatro semanas.

De acuerdo con Aparicio y Ostos (2021:20), “los estudiantes buscan la manera de monitorear su propio desempeño, por lo que la retroalimentación en los procesos de evaluación de los aprendizajes deben basarse en procesos de autogestión; de esta manera, la evaluación formativa debe enfocarse hacia los beneficios inmediatos que puede obtener el estudiante en la

⁷ Este servicio fue implementado en 2022 como una propuesta estructurada a la gran demanda de servicios administrativos por parte de los estudiantes activos y no activos. Anteriormente cuando un estudiante deseaba hacer un trámite, el tutor o el asesor lo canalizaba al área de servicios escolares a través de un correo electrónico específico (controles.prepaenlinea@sems.gob.mx). El tiempo de respuesta dependía de la demanda de solicitudes, lo que muchas de las ocasiones ocasionaban que el estudiante no tuviera respuesta alguna.

medida que los profesores puedan orientarle sobre cómo reducir la brecha entre el desempeño actual y el desempeño deseado, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades, así como los objetivos de aprendizaje”. En este sentido, el modelo de evaluación incluye una valoración cualitativa a través de cuatro dimensiones complementarias que permiten tener un panorama lo más completo posible de la comprensión y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes; las dimensiones son: cognitivo, actitudinal, comunicativo y pensamiento crítico.

Figura 3.
Organización y porcentajes de las actividades modulares



Fuente: Prepa en Línea SEP (2002). Plataforma virtual.

1.2.3 Figuras académicas

La comunicación y la socialización son aspectos relevantes en cualquier contexto educativo, para el caso de los espacios de aprendizaje virtuales, estos dos procesos favorecen el desarrollo de relaciones interpersonales, además de beneficiar el proceso de aprendizaje, el establecimiento de objetivos comunes y la cohesión grupal (Alcalá, 2009). En este orden de ideas, la presencia de una figura educativa en un ambiente virtual propicia la motivación de los estudiantes, al sentirse con la seguridad de que están siendo acompañados en todo momento, ya sea para apoyarlos en la comprensión de los temas, la elaboración de sus actividades y el desarrollo de sus habilidades y conocimientos, tanto como para no sentirse abandonados en todo su camino escolar. Ante esto, Prepa en Línea SEP

cuenta con tres figuras de atención y acompañamiento a los estudiantes: el asesor virtual⁸, el tutor y el asesor de la didáctica disciplinar.

1.2.3.1 Asesor virtual (AV)

En el año 2020, la institución contaba con el servicio de 2,150 asesores que atienden un solo grupo con un promedio de 40 estudiantes. Dentro de las funciones del AV se encuentran:

- Implementar estrategias pedagógicas virtuales, con el fin de facilitar un aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias en los estudiantes.
- Evaluar y retroalimentar las actividades de aprendizaje que realizan los estudiantes.
- Realizar mínimo una sesión síncrona por semana, como espacio de aprendizaje e interacción.
- Participar en actividades de formación, capacitación y actualización para el fortalecimiento del ejercicio de su práctica educativa.

Para formar parte de la plantilla de AV, el aspirante a asesor debe cumplir con lo siguiente:

- Contar con un título de licenciatura o ingeniería dentro del perfil profesiográfico del módulo que le interese impartir.
- Tener experiencia comprobable como docente en educación media superior de al menos dos años y como estudiante, docente o tutor, en cursos virtuales de dos meses.
- Disponibilidad de cuatro horas diarias
- Cursar y aprobar el Curso de habilitación y orientación didáctica y disciplinar (CHODD) como parte de la formación y capacitación inductiva.

⁸ Esta figura educativa era llamada “facilitador de aprendizaje”.

1.2.3.2 Asesor de la Didáctica Disciplinar

De acuerdo con la “Circular: SEMS-DSEMS-004-2022 sobre de los avances y logros del servicio educativo de Prepa en Línea SEP”, esta figura educativa se sumó como agente educativo a partir del año 2021, entre sus funciones se encuentran las de colaborar con los asesores virtuales en actividades como: sesiones virtuales de inducción al módulo, elaboración de materiales digitales, reactivos, cuestionarios y nuevas actividades e instrumentos de evaluación.

1.2.3.3 Tutor escolar

La tutoría comprende el tiempo dedicado, por una figura educativa, a la orientación, tutela y apoyo a los estudiantes de una manera personalizada, centrando la atención en los procesos de aprendizaje (Miguel, 2006), la interacción con la comunidad educativa, la adaptación al contexto escolar y al desarrollo de habilidades socioemocionales y habilidades para su vida cotidiana.

Hasta el año 2020, la institución cuenta con la contratación de 129 tutores escolares⁹, quienes atienden individualmente a un promedio de 13 grupos¹⁰ conformados por 40 o 50 estudiantes cada uno. Las funciones del tutor escolar consisten en apoyar a los estudiantes en seis aspectos formativos: psicopedagógicos, socioemocionales, de orientación educativa, administrativos, académicos y tecnológicos.

Dentro de las actividades específicas de cada tutor, se encuentran las de realizar una sesión semanal durante el módulo. Las sesiones de la semana uno y tres, están orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales basadas en el Programa Construye-T que es un programa que “promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) en las y los jóvenes de educación media superior pública, a través de actividades didácticas, deportivas y culturales para mejorar su bienestar presente y futuro” (Secretaría de Educación Pública, 2022);

⁹ Hasta el año 2021 se consideró la nomenclatura de *tutor escolar*, antes de ello, esta figura educativa era nombrada, *tutor*.

¹⁰ En 2018, cuando comencé mi labor como tutor, se atendían en promedio 6 grupos de 50 estudiantes en promedio. Desde 2020, se incrementó a más del doble la población que atiende esta figura educativa.

las sesión de las semanas dos y cuatro, son abiertas y se programan de acuerdo a las necesidades de los estudiantes acordes al módulo y temática que se cursa.

Otra de las funciones del tutor escolar es la de intervenir en los casos de riesgo con los estudiantes a su cargo. Algunas de las situaciones de riesgo más comunes son: plagio académico, ausencia y abandono escolar, reprobación de actividades, inactividad en el aula, actividades pendientes por entregar, situaciones actitudinales, vinculación administrativa y la canalización de casos de estudiantes que requieran servicios especializados. Antes, durante y al finalizar la intervención, el tutor debe llevar un registro de las acciones realizadas, la atención brindada y el seguimiento al estudiante, aquello se materializa en el llenado de un expediente estudiantil en el que se registran las intervenciones hechas durante el periodo modular.

El perfil profesional de esta figura académica comprende tener una formación en psicología, pedagogía o trabajo social, además de tener experiencia de dos a tres años como docente de educación media superior en modalidad presencial o virtual, así como experiencia, de un año o más, en educación virtual como estudiante, docente o tutor.

1.3 Bachillerato en línea: un análisis desde la praxis

El anterior apartado es un desglose obtenido desde la normatividad institucional, no obstante, aquello, en muchas de las ocasiones, es completamente distinto en la praxis cotidiana, en este orden de ideas, en lo consiguiente se intenta brindar una mirada de la institución, de los procesos institucionales, el trabajo colaborativo y de los procesos de socialización entre los estudiantes y los agentes educativos desde una descriptiva etnográfica con el objetivo de comprender el marco contextual en el que los estudiantes, partícipes de esta investigación constituyen su formación e historia de vida al momento que cursan sus estudios de educación media superior.

Como se mencionó en el apartado anterior, una de las características de este modelo educativo es la matrícula amplia, difícilmente comparada a otras

instituciones en modalidad escolarizada; si bien, aquello es positivo en el sentido de lograr disminuir la brecha de ingreso a la educación media superior, también repercute en los procesos educativos. La institución permite el ingreso a toda persona que quiera cursar sus estudios de bachillerato; esto significa que ingresan, desde estudiantes que recién concluyeron sus estudios de secundaria, hasta aquellos que llevan años sin tener contacto con la escuela.

Lo anterior es una limitante en el sentido de que muchos estudiantes no logran adaptarse a esta modalidad, ya sea porque los tiempos destinados al estudio no concuerdan con sus demás responsabilidades, por la falta de recursos económicos para la adquisición de equipo de cómputo e internet o en la mayoría de los casos, por la falta de habilidades para el uso de los medios digitales. Aquellos ejemplos se asocian a los altos índices de abandono y deserción en los primeros módulos del programa.

También, la masificación ha provocado que el porcentaje de los estudiantes por cada agente educativo (sobre todo, AV y tutor), aumente. Por ejemplo, en el caso de la tutoría, hasta 2019, un tutor atendía un aproximado de 250 estudiantes, mientras que actualmente, se le asignan 15 grupos de 50 estudiantes en promedio. Aquello dificulta sobremanera en la atención individual de cada estudiante, la aplicación de estrategias para las dificultades presentadas durante los módulos y los procesos de comunicación con cada uno de ellos.

Esto último es otro factor importante. Una de las áreas de oportunidad de los programas de modalidad online es la comunicación entre los agentes educativos y los estudiantes. En el caso de Prepa en Línea SEP, la falta de recursos, las precarias habilidades digitales o la simple desmotivación de los alumnos, permean a que la relación entre estos y los agentes educativos se concentre en aquellos quienes sí tienen la disposición y disponibilidad para poder atender las pocas interacciones existentes.

En mi praxis como tutor, se me han asignado en promedio 400 estudiantes cada módulo y una de las mayores dificultades que he presentado a lo largo de mi

experiencia es la poca respuesta por parte de los estudiantes. Institucionalmente se tienen 4 canales oficiales para el contacto e interacción: plataforma, correo institucional, sesiones síncronas y página web. El proceso comunicativo entre los estudiantes y los agentes educativos tiene un alto impacto en los primeros módulos puesto que muchos de los estudiantes requieren apoyo para la adaptación al modelo, no obstante, en módulos posteriores, cuando los estudiantes han podido aprehender el modelo y sus procesos internos¹¹ se minimiza el requerimiento, la atención y, por supuesto, la comunicación; si bien es cierto que esta es una ventaja de este modelo educativo, puesto que se espera que los estudiantes desarrollen habilidades de autogestión, independencia y autodidactismo, también se convierte en una desventaja, en la mayoría de los módulos muy difícilmente se alcanza la interacción con el 10%¹² de los estudiantes.

Esto quiere decir que, por una parte, la mayoría de los estudiantes no interactúa con los agentes educativos ni da seguimiento,¹³ a lo largo de su trayectoria, a la información y recursos compartidos por los medios de contacto oficiales y, por el otro, que el único referente para saber si un estudiante ha tenido una formación adecuada es lo relativo a las evaluaciones sumativas ¿Cómo dar cuenta que un estudiante tuvo una formación educativa adecuada sin haber tenido contacto y comunicación previa con él? ¿Cómo influye esto en los aprendizajes esperados descritos en el plan de estudios? ¿Cómo se relaciona esto en la formación de vida, expectativas a futuro, conclusión de metas y la relación entre escuela y vida cotidiana, así como el desempeño en los escenarios posteriores al bachillerato?

¹¹ Esto ocurre aproximadamente antes de los primeros 6 meses del programa. En parte, debido a que tanto la modalidad, como la programación de actividades es muy mecanizada,

¹² Este porcentaje es un promedio ponderado con base en la interacción que he tenido con los estudiantes a través de: las sesiones síncronas, los estudiantes que visualizan la sesión posteriormente, los mensajes en plataforma y los correos electrónicos recibidos.

¹³ Dentro de la práctica tutorial se definen actividades que implican el ponerse en contacto con los estudiantes, sobre todo, aquellos en situaciones de riesgo: quienes reprobaron o no entregaron alguna actividad, aquellos quienes no han ingresado a plataforma, casos de inconformidad de calificaciones, situaciones de plagio, etc. Esto significa que el tutor se comunica directamente con todos los estudiantes a lo largo de un módulo, no obstante, en la mayoría de los casos hay nula respuesta a pesar de los intentos de mantener comunicación.

Lo anterior está muy asociado a otra problemática de la institución: el plagio. En 2022 y ante el alto índice de plagio en las actividades entregadas por los estudiantes, la institución publicó el comunicado SEMS-DSEMS-006-2022 en el que se describe un protocolo para la atención del plagio (Secretaría de Educación Pública, 2022c). Antes de este comunicado, los procesos de atención a esta problemática procedían, primero por la identificación del plagio por parte de los AV en las actividades integradoras a través de su retroalimentación y segundo, por la indagación de los tutores en las evaluaciones y/o el contacto con los AV; a partir de esto, se procedía a la atención individual y/o grupal; no obstante, la comunicación entre AV's y el tutor escolar siempre ha sido precaria, en el sentido de que no todos los asesores responden los mensajes¹⁴ de los tutores. Por supuesto que esta limitante afecta la atención de los casos y, por tanto, los procesos de aprendizaje y formación.

Ese mismo año, la Dirección de Tutoría y Desarrollo Integral del Estudiante complementó el protocolo de atención al plagio, dando acceso a los tutores escolares al reporte de plagio¹⁵. El proceso consistió en que cada jueves, a partir de la segunda semana del módulo, los tutores deberían descargar el reporte de plagio y contactar a los estudiantes por medio de un *atento llamado a la integridad académica*¹⁶, aquello contrarrestaría la precaria o nula respuesta por parte de los AV para poder detectar los casos.

En correlación al problema de comunicación, sólo un porcentaje muy bajo de los estudiantes que se contacta por plagio responde, mientras que la mayoría se queda en casos omisos. Las estrategias que se han propuesto para la atención

¹⁴ Cada grupo tiene un solo AV, por tanto, un tutor que está a cargo de 15 grupos colabora con 15 AV's distintos cada módulo. De estos 15 se tiene una interacción con una tercera parte de ellos, a lo mucho.

¹⁵ El reporte de plagio consiste en una base de datos en Excel en la que se reportan los datos de los estudiantes quienes sus asesores indicaron en su evaluación que cometieron plagio. Por tanto, se produce un listado semanal con los datos de contacto de los estudiantes, las actividades con plagio y la calificación obtenida.

¹⁶ Desde mi praxis, he notado que la mayoría de los casos de plagio ha sido por desconocimiento, tanto del uso de citas y referencias, como por la falta de habilidades para la lectura y redacción, asociadas a la cultura digital de acceso a contenidos académicos en internet por medio de repositorios de archivos con las actividades resueltas de cada módulo, lo que resulta tentadora y conveniente para los estudiantes que inciden en esta acción.

de esta limitante son: la publicación continua de recursos en la plataforma y la revisión de temas sobre cómo evitar el plagio en las sesiones síncronas. Además de lo anterior, el protocolo publicado en el comunicado SEMS-DSEMS-006-2022 complementa las estrategias con los siguientes agregados: un rubro sobre plagio con puntuación negativa agregado en la rúbrica de evaluación de las actividades semanales; el acceso de los tutores escolares al reporte de plagio con la puntuación negativa semanal de cada estudiante; la creación del Curso de Escritura de Textos Académicos Originales (CETAO)¹⁷, y, por último, la creación del Manual de citas y referencias de Prepa en Línea SEP basado en el estilo APA.

No obstante, como mencioné anteriormente, el alcance de estas estrategias se limita sólo a aquellos estudiantes quienes atienden los distintos canales de comunicación, es decir, se siguen desatendiendo las carencias comunicativas entre los agentes educativos y los estudiantes, asimismo, este protocolo se efectuó con una premisa (y premura) de prevención, pero vista funcional desde la perspectiva de quien lo propone, en este sentido, se podrán alcanzar resultados en aquellos estudiantes de primer ingreso y en las futuras generaciones, empero, se ha percibido complicada para los estudiantes actuales, puesto que, para aquellos quienes se encuentran en módulos más avanzados, la han encontrado como amenazadora y de difícil comprensión ya que no hay una propuesta concreta dentro del plan de estudios, en la programación de actividades modulares ni en la formación continua de los agentes educativos.

En relación con lo último, habría que agregar a la discusión también la formación previa de cada agente educativo y su *expertise* sobre el tema, así como los distintos criterios que usa cada agente para la interpretación de lo que es plagio. Nuevamente esto se relaciona al problema de la comunicación, no

¹⁷ El curso está asociado al rubro sobre plagio en la rúbrica de evaluación. Cada estudiante puede ser evaluado con puntuación negativa (hasta 100 puntos negativos) durante cada módulo. Esos puntos negativos se acumulan durante cada semana y a lo largo de la trayectoria del estudiante; al acumular 350 puntos negativos, el estudiante será dado de baja parcial y no podrá continuar con su trayectoria hasta aprobar el CETAO. El curso se apertura de manera mensual y tiene una duración de 3 semanas; el estudiante dispondrá de hasta un año académico para poder aprobarlo, una vez acreditado, se reincorporará al módulo posterior del último aprobado para continuar con su trayectoria académica.

obstante, ahora entre los departamentos de la institución, puesto que no ha habido una concordancia para la implementación de una estrategia conjunta, esto en el sentido de que, antes, durante y después de la implementación de esta nueva estrategia contra el plagio ha habido constantes irregularidades en la evaluación durante los módulos¹⁸, malestares por parte de los estudiantes y disonancias entre las distintas formas de comunicación entre los agentes educativos para la atención de este tipo de situaciones.

Probablemente esta problemática también se asocie a que no hay un proceso de seguimiento estudiantil como en que se da en la modalidad escolarizada, es decir, esta modalidad modular implica que cada cuatro semanas, los estudiantes son asignados con un AV, tutor, SAME y grupo distinto. Desde la perspectiva de los agentes educativos, esto implica la premura para poder atender los distintos casos presentados en un módulo o dejarlos a la deriva para que alguien más los atienda posteriormente, puesto que tampoco existe un protocolo propiamente establecido para la atención y aquellas situaciones que no se resolvieron propiamente en el módulo asignado¹⁹; por el lado de los estudiantes, aquello significa el adaptarse constantemente a la forma de trabajo de cada asesor y tutor y, dado que no hay un protocolo de seguimiento continuo, a la gran probabilidad de recibir información, atención y formación constantemente repetida durante su trayectoria académica (posiblemente esto también sea un factor determinante por el que los estudiantes no atienden los distintos llamados de comunicación por parte de los agentes educativos).

¹⁸ Dentro de las constantes irregularidades resaltan: aquellas en las que los AV restan puntos por plagio sin mencionar el tipo de plagio (o el plagio en sí), en su retroalimentación y aquellas en las que el propio AV identifica plagio de manera errónea (algunos ejemplos son: revisar las propiedades del archivo enviado, si el nombre del creador es distinto al del estudiante se ha evaluado como plagio; si el estudiante se equivoca y escribe el nombre de un AV distinto en su portada, se interpreta como que la actividad es de alguien más; si se omite un elemento en la citación o en la redacción de la referencia, se ha marcado como plagio; por último, también se ha castigado el uso de otro estilo de citación al que el asesor pide).

¹⁹ La labor de tutor se materializa en el llenado de un expediente modular en el que se registran todos aquellos casos que atendió, siempre y cuando haya recibido respuesta por parte del estudiante; no obstante, no hay un seguimiento específico de los expedientes de otros tutores para el caso de la atención de situaciones no resueltas, es decir, se implementan nuevas estrategias y se reporta un nuevo caso

Respecto a lo anterior ¿Cómo solucionar la limitante en la comunicación entre los estudiantes y los agentes educativos? ¿Qué estrategias generar para poder motivar la atención de los estudiantes hacia los canales de comunicación? ¿Cómo influye lo anterior en la formación de los estudiantes? Si bien, la lógica nos dicta cuestionarnos lo anterior, el objetivo de este apartado no es ese, por lo que aquello debe tomarse como un marco referencial empírico que permita complementar la visión del fenómeno educativo en la modalidad virtual. El panorama antes expuesto forma parte de la identidad que define a la institución y es parte de la multirreferencialidad de nuestro objeto de estudio, por lo tanto, debe ser tomado en consideración para el análisis de las historias de vida de cada estudiante partícipe.

Por último, la intención de este apartado fue la de presentar un panorama lo más certero posible sobre el contexto académico que nos permita comprender el espacio subjetivo e intangible en el que se da el encuentro entre el alumno y el fenómeno educativo, pues ello forma parte de la historia de vida de cada estudiante.

Capítulo 2. Construcción del campo de estudio, epistemología y método

El interés por conocer a los estudiantes de educación media superior (el eje central de esta investigación) surge de mi experiencia como docente de bachillerato rural a mediados del año 2013. Desde el inicio de esta labor pude identificar las diferencias radicales entre un bachillerato de grandes magnitudes, (por ejemplo, los CCH's de la UNAM) y las de un bachillerato rural con dimensiones y características limitadas. Los contrastes no sólo los pude apreciar en relación con la infraestructura sino en todos aquellos procesos socioeducativos dentro y fuera del espacio escolar.

El objetivo de aquella labor estuvo enfocado, en un inicio, en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes procedentes, en su mayoría, de la misma comunidad en la que se encontraba la escuela; sin embargo, las limitaciones de la institución en cuanto al personal académico me permitieron asumir un cargo como tutor. El trabajo como tutor, a diferencia de la del docente, implicaba el acercamiento con los estudiantes en un nivel mucho más personal; este acercamiento me permitió crear lazos más allá de la relación profesor-estudiante. Muchos de estos jóvenes se acercaban con el objetivo de contarme sobre su vida, sus metas a futuro, sobre sus problemas personales y familiares, además de expresar sus ideas e inconformidades sobre la propia escuela o simplemente porque querían que alguien los escuchara sin ser juzgados.

2.1 Un acercamiento al objeto de estudio

Con esta doble labor dentro de la institución comienzan las reflexiones sobre los propios estudiantes y el contexto social y educativo en el cual están insertos. Mis primeras reflexiones se dirigieron hacia la brecha existente entre los ideales académicos que la escuela, el plan de estudios y el curriculum proponían para los estudiantes y la poca relación con el contexto social en el que la institución se encontraba, sumados de los intereses e ideales propios de los jóvenes.

¿Cómo es que la labor docente y tutorial ayudaría a que los estudiantes tuvieran interés por lo académico dentro de su contexto? Esta fue una de las

primeras preguntas que me planteé. Las posteriores reflexiones estuvieron relacionadas, en su mayor parte, hacía el trabajo con aquellos considerados como “malos estudiantes”. El objetivo de priorizar a estos estudiantes fue el de motivarlos a no abandonar sus estudios y crear metas claras con el propósito de obtener su certificado de bachillerato; en esta línea de ideas, tuve que dar cuenta de los siguientes cuestionamientos: ¿Por qué estos estudiantes mantenían este comportamiento y cómo podían modificarlo? ¿La problemática implicaba sólo a los estudiantes o también estaban asociadas las políticas de la propia institución? ¿Qué sentido tiene la escuela para estos estudiantes? ¿El significado que aquellos estudiantes le brindan a la escuela es un significado compartido por todos o existen significados individualizados?

Los cuestionamientos sobre las problemáticas con los estudiantes, las dificultades del aprendizaje, la didáctica docente y lo referente a los procesos sociales dentro del contexto escolar son temas de los que todo profesional de la educación ha reflexionado durante su praxis, no obstante, presentar una respuesta en aislado a este tipo de interrogantes, sólo con bases empíricas, no necesariamente implica la definición del objeto de estudio ni la creación de nuevos saberes:

El cuestionamiento es útil para la investigación, pero también útil para la práctica pedagógica, es también utilizado en una actitud filosófica. Pero no es suficiente para desarrollar una investigación [*la cual*] [...] tiene por finalidad la producción de conocimiento, es decir, que la investigación y su trabajo en general tiene que construir un objeto de investigación (Ardoino, 1988: 2).

Ante esto, surge el proyecto de investigación que realicé en mis estudios de maestría. Aquella investigación me permitió obtener un acercamiento hacia los estudiantes para dar respuesta a aquellas interrogantes, es decir, generar conocimiento nuevo referente a los jóvenes de bachillerato y el significado que le atribuyen a la escuela, no obstante, también comprendí que hay un ciclo por el cual atraviesa el objeto de estudio en educación el cual se caracteriza por ser dialéctico, debido a que, [el estudiante] no es un ente unilateral y limitado el cual

se mantiene estático para ser valorado, aprehendido e identificado en su totalidad, sino que:

...es una persona que, al mismo tiempo es un sujeto... Este sujeto-objeto, que además está cargado de proyectos es, entonces, sujeto-objeto-proyecto. Esta última denominación conduce a la temporalidad, a la inscripción de una temporalidad y, por consecuencia, a la idea de una transformación continua de este objeto (Ardoino,1997: 53).

Evidentemente, pude constatar que aquellas conclusiones acerca de los significados sobre la escuela se caracterizaban por ser plurales, heterogéneas e incluso inciertas y hasta contradictorias, asimismo, mantenían matices no sólo dentro del espectro escolar sino fuera de este, es decir, conexiones existentes con el contexto histórico, social, cultural y familiar de cada uno de los estudiantes partícipes. Es decir, aquellos significados que los estudiantes brindaban a cada aspecto de la escuela estaban ligados con su historia de vida personal a través del tiempo.

En relación con esto último, posterior a mis estudios de maestría, tuve la oportunidad de fungir nuevamente como tutor de bachillerato, pero en esta ocasión en la modalidad online, así que surgieron nuevas interrogantes al trabajar con estos estudiantes que se caracterizan muy distintos de aquellos quienes concluyen sus estudios de secundaria e ingresan inmediatamente a la educación media superior. Mi función a diferencia de la de un profesor, fue la de trabajar principalmente en el desarrollo de habilidades socioemocionales, a pesar de que la comunicación con ellos siempre fue de manera remota, pude dar cuenta de la esencia de este tipo población estudiantil en comparación con los estudiantes de una modalidad escolarizada.

Este tipo de población estudiantil se caracteriza porque en su mayoría son adultos e incluso adultos mayores que, debido a distintas circunstancias que han atravesado a lo largo de su vida, no pudieron continuar con sus estudios de educación media superior, (o algunos de ellos los truncaron) pasando así bastantes años sin estudiar. Otra diferencia es que son estudiantes con una vida

en su mayor parte ya realizada, con familias formalizadas, empleos u oficios establecidos a los que les dedican la mayor parte del tiempo de sus días, de ahí que la modalidad online sea la única oportunidad plausible para poder continuar con sus estudios. La cercanía que tuve como tutor con muchos de estos estudiantes, me permitió dar cuenta de manera empírica sobre cómo algunos de ellos resignificaron el valor de los estudios debido a las experiencias vividas durante los años ausentes en el aula y ahora ven a los estudios de bachillerato online como la oportunidad perfecta de poder cumplir con una meta de vida.

Es este cambio significativo a lo largo de la vida en relación con la escuela el que permite visualizar cómo es que el estudiante [el ser humano] se mantiene evolucionando continuamente, entonces, ¿cómo se define un objeto de estudio que se encuentra en constante transformación? Como menciona Ardoino, el objeto de estudio en educación es sujeto que al mismo tiempo trae consigo proyectos, estas características nos obligan a interpretarlo desde distintos espacios y momentos, pero sin caer en suposiciones ni la formulación de hipótesis a comprobar. Quien pretende hacer investigación educativa debe comprender la naturaleza del cambio del objeto de investigación, así como tener en consideración que este objeto no es algo que se encuentre culminado ni mucho menos cosificado, por tanto, su abordaje no debe basarse sólo en principios metodológicos, el seguimiento de pautas preestablecidas o sobre el diseño de instrumentos de medición y técnicas para su aplicación, sino que su formulación debe considerar elementos epistemológicos y ontológicos.

Contrario de las ciencias de la explicación (o ciencias de la naturaleza), en las que se suele construir el objeto a partir de los referentes conceptuales y la predisposición de la realidad que se pretende estudiar, el objeto de estudio dentro del fenómeno educativo debe ser aprehendido e interpretado para luego ser reelaborado y reconstruido, precisamente por la multiplicidad que lo caracteriza.

En este sentido, se puede considerar que la realidad del fenómeno educativo debe interpretarse desde distintas perspectivas y desde distintos niveles

(Ardoino, 1997), es decir, que el objeto de estudio en las ciencias humanas se debe abordar desde una visión multirreferencial que permita tener un panorama lo más completo posible de la complejidad de este. La complejidad entendida como el estado holístico del objeto el cual no es susceptible a una descomposición de sus partes para analizarse de forma aislada y sin relación alguna. La complejidad, en palabras de Morin (1990: 17):

[...] presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre...

Son precisamente estas cualidades las que se pueden percibir al tratar de entender a los estudiantes quienes son el foco de atención de la presente investigación y se mantienen como propuesta investigativa desde mis estudios de maestría, no obstante, su abordaje y comprensión implica una nueva problematización, una autocuestionamiento y, por ende, el ejercicio de una duda radical:

Una práctica científica que omite cuestionarse a sí misma no sabe, en realidad, lo que está haciendo. Atrapada por el objeto al que toma como objeto, revela algo de este objeto, pero algo que no está realmente objetivado, puesto que se trata de los principios mismos de la comprensión del objeto” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 178).

Esta construcción y reconstrucción del objeto de estudio supone repensar lo encontrado, puesto que aquello sólo es aplicable para un momento y espacio determinado y específico, no hay leyes generalizables ni fórmulas reutilizables; dicho esto, ¿cómo tener una aproximación sobre el estudiante de educación media superior y problematizarla como un objeto de estudio que pueda investigarse y, por tanto, comprenderse? En el oficio del sociólogo, Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002), sugieren que es preciso desafiar lo hasta ahora conocido para llegar a lo desconocido, a lo nuevo, a lo inédito, es decir, crear una

ruptura que involucre un cuestionamiento del sentido común sobre aquellas “prenociones” establecidas y que permitan un reordenamiento del lenguaje cotidiano para convertirlo en lenguaje científico.

No obstante, la realidad, llámese el fenómeno educativo, se encuentra en constante cambio, pero estas transformaciones muchas de las veces no son cuestionadas dado que es posible identificar prenociones aceptadas bajo distintos mantos teóricos muy alejados de esta realidad y que pretenden explicarla sin tomar en cuenta que existe un desfase entre la realidad investigada (objeto de estudio) y las nociones establecidas (Zemelman, 2021).

Por ejemplo, en el caso de la educación media superior, encontramos la noción de “ser adolescente” como una de las más utilizadas. Desde el imaginario social y educativo, el adolescente es percibido como alguien quien está en contra de todo, en busca de problemas, no obedece las reglas y nunca es comprendido, tanto es así que muchos “teóricos” incluso lo definen como un sujeto *que adolece*. Otra noción dentro del ámbito escolar es la de “ser un buen estudiante” que institucionalmente está relacionada con el seguimiento de normativas y reglamentaciones impuestas que no están a discusión, además de la realización de tareas y actividades (académicas o no) muchas de las veces excesivas y no concordantes con el contexto escolar; también encontramos la “disciplina” y el “respeto a la autoridad”, dos nociones que son asociadas con el temor y la aplicación de castigos con el objetivo de mantener el control y dar poder al personal educativo para su aplicación de manera unidireccional; por último, podríamos referirnos a las nociones inscritas en el curriculum como a aquellas “asignaturas importantes” o aquello que es “necesario aprender”. En el caso del bachillerato, el curriculum está pensado y diseñado con la única función de servir como escalón hacia los estudios universitarios, entonces, el plan de estudios pocas veces considera los cambios en el contexto social y cultural en el cual se aplica. Sea el caso de la educación media superior rural en la cual para algunos estudiantes las asignaturas no tienen un significado, un sentido o una utilización

para su vida cotidiana (Reyes, 2018), al mismo tiempo que estos jóvenes no ven a la educación universitaria como un paso próximo a seguir en su futuro inmediato.

A pesar de esto la política educativa se ha mantenido en recta con estas nociones y maneras de proceder, siguiendo agendas, procedimientos y estándares que buscan la homogeneización de los estudiantes y de la educación a través de explicaciones basadas en hechos y modelos teóricos prescriptivos y descriptivos, dejando así la profundización de los fenómenos pedagógicos, la comprensión de la naturaleza de cambio del comportamiento humano y de la complejidad del objeto de estudio de la educación.

Mis intenciones están lejos de pretender cómo se conforma un objeto de investigación, ya que sería contradecir la tesis central de este apartado, por el contrario, la problematización de un objeto de estudio que esté enfocada en los estudiantes de educación media superior supondrá ahondar en aquel sentir humano que permita la comprensión de las dinámicas que van más allá de lo perceptible, lo medible y lo cuantificable, sin el seguimiento de estatutos ni predisposiciones sobre la objetividad, antes bien, es captar la esencia del fenómeno desde dentro de esa realidad y dejarse llevar por ella misma para poder vivirla, aprehenderla e inclusive, hacerla propia.

El tema de la objetividad está presente cuando de investigación científica se debate. En la formación de investigadores en ciencias de la naturaleza se hace énfasis en la objetividad como una de las cualidades que debe tener el investigador al trabajar con su objeto de estudio; sin embargo, esto no es exclusivo de las ciencias duras, incluso en las ciencias de comportamiento humano (como la psicología) se plantea que es indispensable mantenerse distanciados y tratar de controlar toda variable extraña (interna o externa) que pueda influir con el proceso de investigación y el análisis del fenómeno estudiado. Precisamente este sería un último tema de discusión en la problematización y construcción de un objeto estudio: ¿es posible ser objetivos al grado de evitar cualquier reacción interna o externa que no influya de alguna forma posible tanto

en el objeto de nuestro estudio como en el investigador? ¿O será acaso que nos encontramos conectados de manera intersubjetiva al objeto de estudio por lo que siempre hay una influencia multidireccional aun cuando el investigador no esté consciente de ello?

La relación entre el investigador con su propio objeto de estudio ha sido un tema de interés para las ciencias sociales, la psicología y la educación desde la década de los 70. Es un enfoque trabajado desde el enfoque cualitativo y desde una perspectiva clínica la cual es denominada como análisis de la *implicación* (Lourau, 1975; Barbier, 1977; Adoino, 1997). La implicación es un proceso psicológico caracterizado por el conjunto de aspectos psicoafectivos, histórico-culturales y sociales-formativos que se producen de manera consciente o inconsciente en el investigador y su objeto de estudio, es decir, existe una conexión inherente la cual no es posible desconectar, en este sentido, el investigador jamás es neutro, por tanto, no hay objetividad.

En el proceso investigativo encontraremos que el fenómeno de transferencia y contratransferencia juegan un papel que no está a voluntad del investigador. Aquella ligazón es lo característico de lo humano, ya que las emociones, sentimientos, deseos e intuiciones no son dispositivos que podemos extraer a voluntad propia. A través de estas consideraciones sobre el objeto de estudio, es como intento tener una aproximación hacia la conformación de las historias de vida de los estudiantes de educación media superior online, de ahí que todo aquello que proceda desde distintos planos (consciente o lo inconsciente) y que pueda ser interpretado y comprendido, mantiene un interés para la generación de nuevo conocimiento.

2.2 Implicaciones epistemológicas para el estudio de las historias de vida

Una de las características que más resaltan a la perspectiva positivista es que los hechos son considerados como únicos para poder explicar la realidad. Estas afirmaciones de la realidad se proceden a través de leyes generalizables desde una lógica causal siendo los fenómenos materializables y replicables para su

estudio a la postre, dejando así sin interés a aquello que se caracteriza como subjetivo. Si bien este enfoque (que continúa vigente en la actualidad) mantuvo una hegemonía, no sólo en las ciencias exactas sino en las sociales, a partir de los años sesenta se reivindicó el interés por las perspectivas interpretativas cambiando así la forma de concebir la realidad en la investigación, entonces, el estudio de lo subjetivo, los significados, los sentidos y el mundo psicológico regido por la subjetividad tomó relevancia como objeto de estudio.

Como se ha mencionado con anterioridad, nuestra investigación resalta el foco de atención en la perspectiva directa de los propios actores (los estudiantes) como el referente primordial para la construcción de conocimiento nuevo. Los primeros cuestionamientos para el abordaje de esta temática derivaron de las conclusiones de mi investigación sobre los jóvenes rurales y los significados sobre la escuela: los significados no se crean de manera aislada, sino que son elaborados y reelaborados a partir del contexto histórico, social y cultural de los estudiantes, asimismo, aquellos significados que los jóvenes le brindan a sus estudios se caracterizan de manera individualizada, pero no en un sentido inconexo, sino que se mantienen vinculados tácitamente con otros aspectos propios del fenómeno significado, así como de la subjetividad de cada joven (Reyes, 2018).

Aunado a esto, surge mi experiencia como tu tutor con estudiantes de educación media superior online. Para ellos, este significado ha ido cambiando a través del tiempo y de sus vivencias a lo largo de su vida, pero estas experiencias no sólo se asocian al plano de lo educativo sino también a lo vivido fuera de este, es decir, a través de su historia de vida. Aquellas conclusiones emanaron el siguiente cuestionamiento general ¿Cómo es que se constituye la subjetividad de un estudiante de educación media superior en la modalidad online a través de su historia de vida?

Para ello, será necesario conocer cada plano de vida de los estudiantes, desde su infancia hasta el momento actual, conocer cómo se ha ido constituyendo

su *self* a lo largo del tiempo, la formación de su identidad, las subjetividades y la conformación de cada uno de ellos como estudiantes de educación media superior. Dado lo anterior será menester la delimitación de un abordaje epistémico que nos permita atender este camino de muchas variantes; dicho esto, será preciso atenerse a lo que Bourdieu refiere como “vigilancia epistemológica”, es decir, dejar atrás la cientificidad absolutista en la investigación a través del régimen de estatus metodológicos, ya que aquello “tiende a producir un efecto de ‘clausura prematura’, al hacer desaparecer, como lo diría Freud, la elasticidad en las definiciones” (Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2002: 21).

Siguiendo la misma línea de pensamiento de Bourdieu, esta vigilancia epistemológica deberá descansar en distintos actos epistemológicos, los cuales impliquen la reflexividad, la ruptura y la [re] construcción del objeto de investigación:

El rigorismo tecnológico que descansa sobre la fe en un rigor definido de una vez para siempre y para todas las situaciones, es decir una representación fijista de la verdad o del error como trasgresión a normas incondicionales, se opone diametralmente a la búsqueda de rigores específicos, desde una teoría de la verdad como teoría del error rectificado. "El conocer —agrega Gastón Bachelard— debe evolucionar junto con lo conocido" (Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2002: 21).

En el apartado anterior se discutió sobre la ruptura, así como la [re] construcción del objeto, en este sentido, queda problematizar la reflexividad, una reflexividad epistemológica definida como aquella capacidad que deberá tener el investigador para auto percibirse con relación al campo científico en el cual se encuentra inserto y con el objetivo de evitar el determinismo intelectual, es decir, el epistemocentrismo:

A genuinely reflexive sociology must constantly guard itself against this epistemocentrism, or this "ethnocentrism of the scientist," which consists in ignoring everything that the analyst injects into his perception of the object by virtue of the fact that he is placed outside of the object, that he observes it from afar and from above (Bourdieu y Wacquant, 1992: 69-70).

Esta concepción de reflexividad es retomada desde la etnometodología y parte del sentido de que, todo aquello que el sujeto describe de su vida y de su contexto, es referencia de algo, pero al mismo tiempo, el propio sujeto forma parte de ese algo; es decir, que el individuo no sólo afirma sobre su realidad, sino que aquello de lo que se afirma constituye la realidad misma.

Dicho lo anterior, la reflexividad no es igual a la reflexión ya que este proceso está caracterizado en el plano de lo inconsciente y su proceder se da a través de la interacción con el otro en la cotidianidad, a lo largo de la historia de vida del sujeto, por lo que “las explicaciones que dan los miembros están reflexiva y esencialmente vinculadas, en sus características racionales, a las ocasiones socialmente organizadas de sus usos, precisamente porque esas explicaciones son rasgos de las ocasiones socialmente organizadas de esos usos” (Garfinkel, 2006: 12).

Y es desde esa misma cotidianidad donde el investigador propicia esta reflexividad, ya que ahí es donde emana los procesos de subjetivación. Lo cotidiano no sólo se minimiza a la mera percepción de estas actividades de una forma acumulada o como el resultado de acciones aisladas (Lefebvre, 1981), más bien, la cotidianidad se observa sobre un *espacio* contenido en el cual se diferencian aspectos tanto objetivos como subjetivos pues “el espacio social es el entorno del grupo y del individuo dentro del grupo, es el horizonte en el centro del cual se ubican y donde viven” (Lefebvre, 2002: 231), este espacio está relacionado a estas acciones con sentidos propios, vinculados unos con los otros, de modo que cada uno de ellos forma parte para dar un todo relacional, entonces, “lo cotidiano son los actos diarios, pero sobre todo el hecho de que se encadenan formando un todo” (Lefebvre, 1981: 8), dialectico, cíclico, trasformativo y complejo, inscrito en la historicidad de cada persona.

Con base en lo anterior descrito, tengo claro que el sustento epistemológico apropiado para la presente investigación no debe encasillar, adjudicarse supuestos a comprobar o asumir una realidad única a interpretar, mucho menos

una manera directa para llegar a ésta, por el contrario, en el camino habrá que sortear la incertidumbre, lo enigmático y lo paradójico y mantenerse ‘vigilantes’ a la emancipación de nuevos paradigmas alternos y emergentes o a una integración epistémica que permita abordar la complejidad del fenómeno estudiado; es dejar atrás la representación fijista de la realidad que Bourdieu critica o en palabras de Zemelman (2021), pasar de un pensamiento teórico a uno epistémico.

En relación a esto no considero que haya un único paradigma que permita un posicionamiento completo para la constitución de conocimiento nuevo sobre la subjetividad de la vida estudiantil, debido a que la elección de este no debe atenerse a un sólo indicador sino mantener una sintonía y correspondencia entre todos los elementos que conforman el aparato investigativo: el objeto de estudio, el marco teórico-referencial y el aparato metodológico, pero en un sentido compaginado, no en el sentido definitivo. Dicho esto, en términos tradicionalistas, el paradigma interpretativo es el más apropiado para adentrarse a conocer cómo se constituyen los estudiantes de educación media superior a través de su historia de vida, ya que estamos interesados en conocer aspectos de la singularidad de estos estudiantes y no en su generalización, es decir, comprender sus experiencias, los significados, sentidos, la subjetivación, su temporalidad, aquello que es propio del sujeto dentro de su contexto y en referencia con el otro a lo largo del tiempo. Son estas cualidades de nuestro objeto, descritas con anterioridad, las que lo hacen un objeto-sujeto-proyecto de ahí que la complejidad también es concebida como una propuesta epistémica para construir conocimiento nuevo.

Bajo los argumentos situados en este apartado es como se intenta bosquejar las bases epistémicas para indagar la dialéctica, comprensión y entendimiento de la construcción de vida en los estudiantes de educación media superior online.

2.3 Propuesta metodológica: relatos de vida de estudiantes de EMS online

En el entendido de que toda investigación educativa debe mantener una sintonía en cada elemento que conforma el aparato investigativo, centrando la atención en

cuestiones ontológicas y epistemológicas y no desde los principios metodológicos ni la consecución de hipótesis a comprobar, el objetivo de este apartado será describir la ruta de acción, las técnicas y las herramientas de recolección de información que nos permitieron cumplir con el propósito de nuestra investigación en relación a lo expuesto en los apartados y capítulos posteriores; con base en ello, se intentó tener una aproximación sobre cómo es que se constituye el estudiante de educación media superior en la modalidad online desde su historia de vida.

Zemelman (2010: 4) menciona que, para comprender la expresión de la subjetividad de las personas, “se tiene que considerar que puede reconocer distintos planos para manifestarse, tal como pueden serlo los propios de la cotidianidad o bien, los planos en los que se manifiesta la relación memoria-utopía y el propio sistema de necesidades” que se manifiestan a lo largo de cada etapa de la vida y de la relación con el otro.

El proceso de nuestra investigación parte del sustento epistemológico, el método y las técnicas e instrumentos de recolección de información, pero este proceso mantiene una lógica de sintonía y correspondencia entre todos los elementos que lo conforman, en un sentido compaginado, no en el sentido definitivo y jerarquizado; esto nos ha permitido adentrarnos a aquella historicidad donde emergen las subjetivaciones de cada sujeto para la constitución de su ser, de esta forma, el método biográfico-narrativo es una forma de poder adentrarse a cada pasaje de vida de cada estudiante entrevistado y con ello articularlo con aspectos del fenómeno no sólo educativo, sino contextual, es decir, lo social, lo cultural y lo histórico, ya que como menciona Baudouin (2015), existe un poder biográfico en el sujeto que al indagar en su historia, permite la articulación de aquello impregnado en el pasado con aquello que es representado en su actual vivir, de esta manera, en los relatos de vida, se hacen manifiestos todos aquellos procesos en los que el individuo ha sido partícipe, aquellos procesos resguardados en la memoria son evidencias de la forma en la que cada individuo

construye y reconstruye su identidad, socializa, experimenta y crea con conexiones de su individualización con lo otro, con el otro.

Dado lo anterior, la técnica de recolección de información que optamos por utilizar mantiene una complementariedad por sí misma que permite contar con los suficientes elementos para considerar un acercamiento a la cualidad holística de nuestro objeto de estudio, al mismo tiempo que nos permiten mantener una rigurosidad en la investigación. En la indagación de los elementos a analizar, se buscó la composición de distintas fuentes referenciales que permitieran lo que es conocido por muchos investigadores como triangulación (Denzin, 1978). “En términos ontológicos... [la triangulación] ...supone la existencia de una realidad separada del observador; en términos epistemológicos, los puntos de mira no están sujetos a interpretación, sino que pueden establecerse a partir de la experiencia sensorial” (Forni y De Grande, 2020: 160).

2.3.1 Selección del lugar

Debido a la pandemia por COVID-19 que se extendió hasta finales de 2022, las opciones de llevar a cabo entrevistas cara a cara, es decir, de manera presencial, implicaban una serie de limitaciones, siendo las más restrictivas, la gestión para el ingreso a alguna institución de educación media superior debido a que las clases presenciales aún no se retomaban con normalidad y, con mayor medida, el riesgo de contagio por COVID-19; en este sentido, en noviembre de 2021, antes estas condiciones y con el objetivo de no retrasar el proceso investigativo, se optó por seleccionar una institución media superior completamente en modalidad online.

La selección de esta institución presentaba cierta conveniencia y flexibilidad debido a la experiencia laboral que tuve en el año 2018 como tutor, sin embargo, debido a que la institución mantiene cierta privacidad para el acceso a su información, se optó por mantener contacto sólo con exestudiantes a quienes posteriormente se le pidió apoyo para contactar a estudiantes activos. En noviembre de 2021 se contactó a los estudiantes a través de correo electrónico, siendo este uno de los 3 medios de contacto directo que los estudiantes tienen

para interactuar con sus profesores y el único medio del cual se dispuso para hacerles llegar la invitación.

2.3.2 Selección de los estudiantes

Dadas las características de la institución educativa y las condiciones contextuales en las que se presentó esta etapa del proceso de investigación, la elección de los participantes se llevó a cabo a través del proceso conocido como *bola de nieve* (Martín-Crespo y Salamanca, 2007). El procedimiento consistió en obtener una base de datos con el correo electrónico de 162 estudiantes, la elevada cantidad de estudiantes para este primer contacto se asocia con lo discutido en el capítulo 3 sobre la limitante comunicación entre los estudiantes y los agentes educativos; en este sentido, se procedió a contactar a cada uno de estos estudiantes con el objetivo de obtener un porcentaje de respuesta alto y que beneficiara el interés de la participación de un número significativo de alumnos para participar en el proyecto. De este grupo, se recibió respuesta sólo de 17 estudiantes, 14 mujeres y 2 hombres. El siguiente paso consistió en invitarlos a una sesión síncrona informativa en la que se les explicó de manera general en qué consistía el proyecto de investigación y cómo sería su participación en este; a la sesión asistieron sólo 12 estudiantes; 11 mujeres y 1 hombre.

Al finalizar la sesión informativa se les compartió un formulario para que, aquellos quienes después de recibir la información sobre el proyecto estuvieran decididos a participar, pudieran compartir algunos datos generales; de este grupo sólo se interesaron un total de 3 estudiantes mujeres con las cuales se realizaron las primeras entrevistas. La relación entre géneros durante el proceso de selección de participantes se establece en el sentido de que la mayoría de la población de esta institución es femenina, como se muestra en el capítulo sobre el marco institucional, por tanto, se muestra cómo la probabilidad de que los participantes fueran del género femenino está asociada al contexto en el que se encuentran insertos los estudiantes.

Con la limitación de estas tres participantes, en febrero de 2022 se decidió realizar una nueva invitación para equilibrar la muestra representativa, por lo que se concluyó en incluir a 3 participantes varones. Para ello, se contactó a las participantes previamente entrevistadas y se les motivó a invitar a algún compañero de su grupo y generación a participar en el proyecto; a través de este método se incluyeron otros 3 participantes con los cuales se llevó a cabo una segunda ronda de entrevistas.

Como resultado, los participantes para esta investigación fueron 6 estudiantes, 3 hombres y 3 mujeres procedentes de tres Estados de la República Mexicana: Ciudad de México, Estado de México y San Luis Potosí. Consideramos que los participantes representan las características generales de aquellos quienes se encuentran cursando sus estudios de educación media superior online en esta institución, ya que se observa una variedad de condiciones tanto académicas como generacionales, contextuales e ideológicas que permiten comprender cómo se constituyen las historias de vida de un estudiante en esta modalidad escolar.

Tabla 3.
Datos generales de los estudiantes entrevistados

Participante	Sexo	Edad	Vive	Módulo	Trabaja	Estado civil	Solvento escolar	Vive con
MR	Mujer	42	San Luis Potosí	1	No	Soltera	Pensionada	Madre y hermana
P O	Mujer	47	Estado de México	1	No	Casada	Esposo	Esposo e hijos (3)
K A	Mujer	38	Ciudad de México	6	Sí	Soltera	Beca y trabajo	Madre
OV	Hombre	28	Ciudad de México	1	Sí	Soltero	Trabajo	Pareja
PM	Hombre	29	Ciudad de México	1	No	Soltero	Padre	Padres
CG	Hombre	37	Ciudad de México	1	Sí	Casado	Trabajo	Esposa e hijos (4)

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos en el formulario Historias de Vida de Estudiantes (Anexo 1).

2.3.3 La entrevista

Para la recolección de información hicimos uso de la entrevista a profundidad semiestructurada, también conocida por algunos investigadores como relatos de vida (Bertaux,1999). De acuerdo con Taylor y Bogdan (1984), la entrevistas a profundidad comprenden una serie de acercamientos cara a cara entre el investigador y el informante, aquellos acercamientos tienen el objetivo de comprender la perspectiva que tienen los entrevistados respecto a su visión del mundo, sus experiencias y su historia de vida, lo cual es transmitido a través de sus propias palabras; pero esta perspectiva no sólo es comprendida por el investigador, sino que el propio relatante se percibe a sí mismo al relatar su historia, es decir, “el sujeto no recita su vida, sino que reflexiona sobre ella mientras la cuenta” (Bertaux, 1999: 10). Para Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 17), la perspectiva biográfico-narrativa distingue tres dimensiones para su utilización: “la narrativa misma que implica el relato oral y escrito, la investigación narrativa que implica formas de construir, reconstruir y el uso de la narrativa que implica dispositivos para promover el cambio en la práctica”. En este sentido, es importante puntualizar que, para fines de nuestro trabajo, el uso de la perspectiva narrativa se encuentra en la dimensión de investigación narrativa al retomar los relatos para construir nuevo conocimiento a través de la comprensión de las vidas de los entrevistados.

En un primer momento, se confeccionó una guía de entrevista con una serie de preguntas basadas en el marco teórico y los objetivos de nuestra investigación, la estructura de esta guía se mantuvo en términos generales y con una flexibilidad para adaptarse al contexto en el que se fue desarrollando la entrevista con cada participante. La entrevista considera dos rubros: el primero consistió en un formulario (ver anexo 1) de datos generales que pretendió indagar aspectos puntuales respecto a algunas dimensiones como son, edad, género, avance académico, entre otros (ver tabla 2).

Tabla 4
Escolaridad de padres y antecedentes de estudios

Participante	Escolaridad de padres	Interrupción de estudios	Motivos de interrupción	Antecedentes de bachillerato	Tipo de bachillerato
MR	Padre: no aplica Madre: sin escolaridad	No	No aplica	No	No aplica
P O	Padre: secundaria Madre: primaria incompleta	Secundaria	Económicos	No	No aplica
K A	Padre: secundaria Madre: primaria incompleta	Secundaria	Económicos	No	No aplica
OV	Padre: primaria Madre: primaria	No	No aplica	No	No aplica
PM	Madre: primaria Padre: primaria	No	No aplica	Sí	CETIS
CG	Padre: Secundaria Madre: Secundaria	Secundaria	Económicos	Sí	Abierto

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos en el formulario Historias de Vida de Estudiantes (Anexo 1).

Dentro de los primeros datos a considerar, cabría dar cuenta de la diferencia generacional de los estudiantes, aunque si bien, en algunos casos no es tan significativa, aquello dista mucho de la escuela presencial. En esta modalidad, los grupos no sólo están conformados por estudiantes muy jóvenes, aquellos quienes recién egresaron de la secundaria, sino que es posible encontrar grupos conformados por estudiantes adultos, casados y con familia, que no sólo dedican su tiempo a sus estudios, sino que cuentan con otras responsabilidades, las cuales tienen que compaginar con la consecución de las actividades académicas. En esta segunda serie de datos recabados por el formulario, se puede apreciar como relevante la escolaridad de los padres, siendo que en todos los casos ninguno de ellos cursó más allá de la secundaria, lo que significaría un gran paso, para cada uno de los entrevistados, el estar estudiando la educación media superior y concluirla, posteriormente. Asimismo, es interesante observar que tres de los participantes tuvieron que postergar sus estudios de secundaria por motivos

económicos. En los tres casos fue por falta de recursos lo que los obligó a trabajar a temprana edad para poder ayudar a sustentar los gastos familiares; aquello está asociado, como más adelante se analizará, con el contexto en el que los estudiantes se desarrollaron.

Por último, dos de los participantes mencionan haber tenido estudios previos de bachillerato, para esta dimensión habría que analizar el significado que se le brindó a la escuela al momento de tener el primer ese primer acercamiento a los estudios de educación media superior, así como la razón por la que se abandonaron los estudios, puesto que en el caso de PM, al vivir con sus padres y no tener gastos extra se inferiría que tendría mayores posibilidades de concluirlos no obstante no fue así; para el caso de CG, quien en esa etapa de su vida contaba con mayores responsabilidades, el abandono a los estudios podría estar asociado nuevamente a falta de recursos económicos, aunado a la poca organización de tiempo para la dedicación de las tareas y asistencia a clases.

El segundo rubro de nuestra entrevista consistió en una serie de preguntas base, organizadas en tres categorías asumidas desde el desarrollo psicosocial del propio sujeto y diez subcategorías que incluyen aspectos propios de cada momento de su vida (ver anexo 2), no obstante, como se mencionó más arriba, la estructura de la entrevista siempre se mantuvo flexible y acorde al contexto del participante al que se entrevistó.

En este sentido, la primera categoría se nombró infancia. La intención de esta categoría fue la de conocer las primeras experiencias de vida del individuo dentro de su entorno familiar y social; en este sentido, las subcategorías incluyen elementos como la familia, el lugar de nacimiento, el kínder y la primaria, ya que las experiencias en esta etapa de vida inician en el núcleo familiar, pero con el paso del tiempo se extienden fuera de este. Por tal razón, se incluyen los primeros niveles educativos, que permiten comprender un proceso de socialización fuera de lo familiar y la relación con una nueva figura de autoridad, como lo son los docentes. Por último, también se incluyen elementos del lugar donde se vivieron

esas primeras experiencias, ya que ello también influye en la forma cómo se viven esas experiencias y la manera en la que se configura la percepción de la realidad.

La segunda categoría es la adolescencia; las subcategorías incluidas se centran en aspectos relativos a los periodos entre la secundaria y la educación media superior. Esta dimensión se intenta rescatar son los cambios significativos que trae consigo el pasar de un nivel educativo, en el cual el control es completamente manejado por las figuras de autoridad propias del momento en el que el individuo se encuentra (padres, tutores, docentes, directores), a otro en el que inicia un proceso de independencia y emancipación completa. En este sentido, las preguntas estuvieron dirigidas a conocer cómo y cuáles fueron esos cambios experienciales y a indagar sobre procesos identitarios, toma de decisiones y aspectos significativos en la vida.

La última categoría lleva como nombre juventud y adultez; las subcategorías son: madurez, responsabilidad y experiencias de vida y educación media superior. La primera subcategoría aborda elementos sobre las decisiones de vida del individuo y los cambios que estas trajo consigo, elementos como la primera experiencia laboral, la formación de familia y aquellos momentos significativos que ayudaron a cambiar la perspectiva de vida. Por último, la subcategoría de educación media superior incluye preguntas sobre la resignificación de los estudios y el retorno a estos después de varios años de ausencia, así como las experiencias dentro de este modelo educativo.

2.3.4 Análisis hermenéutico de la información

De noviembre de 2021 a enero de 2022 se llevaron a cabo las primeras entrevistas con el primer grupo de estudiantes mujeres y de febrero a abril de 2022, con el segundo grupo de estudiantes hombres; debido a las características del método de recolección de datos y de los estudiantes que cursan esta modalidad, se indagó inicialmente sobre la disponibilidad de tiempos y horarios con el propósito de generar una propuesta de calendario en las que los estudiantes pudieran disponer de un promedio de 10 horas en total para las

entrevistas. Se llevaron a cabo de 3 a 4 entrevistas con cada estudiante con una duración en promedio de 2 a 4 horas cada una. Todas las entrevistas se llevaron a cabo en modalidad online a través de la aplicación de Zoom. Al finalizar, se obtuvo un total de 50 horas con 5 minutos. A continuación, se muestra la distribución:

Tabla 5
Número de entrevistas a estudiantes y total de horas

Participante	1er entrevista	2da entrevista	3er entrevista	4ta entrevista	Total
KA	4 horas 33 minutos	3 horas 23 minutos	2 hora 03 minutos	No aplica	10 horas, 01 minuto
PO	3 horas 18 minutos	2 horas 05 minutos	1 hora 56 minutos	No aplica	7 horas, 19 minutos
MR	3 horas 11 minutos	2 horas 3 minutos	2 horas 17 minutos	2 horas 11 minutos	9 horas, 42 minutos
OV	2 horas 02 minutos	1 hora 55 minutos	2 horas	1 hora 49 minutos	7 horas, 46 minutos
PM	2 horas	2 horas 10 minutos	1 hora 55 minutos	2 horas	8 horas, 05 minutos
CG	2 horas	2 horas 16 minutos	1 hora, 42 minutos	2 horas 13 minutos	7 horas 58 minutos

Fuente: Elaboración propia derivada de las horas de entrevistas realizadas a los participantes.

Una vez obtenida la información, se procedió a realizar la transcripción de las entrevistas. En cada transcripción se mantuvo presente el contexto de cada entrevistado, ya que, como menciona Kvale (2011) las transcripciones representan un análisis inicial, pero no son copias fieles de la realidad, más bien son una construcción interpretativa la cual es utilizada como una herramienta para cumplir un propósito dado; para fines de nuestra investigación, conocer cómo son las historias de vida de los estudiantes de educación media superior en modalidad online.

La información obtenida de las transcripciones se gestionó desde el software Atlas.ti. Con esta herramienta se procedió a un segundo análisis compresivo en la que se procedió a descomponer, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar la información obtenida, lo que desde la teoría

fundamentada es conocido como codificación (Strauss y Corbin, 1990). El proceso dio inicio con la codificación in vivo, es decir, se retomaron oraciones y enunciados textualmente de los diálogos de los entrevistados. Este primer momento del proceso arrojó un total de 761 códigos, a partir de esta codificación in vivo, se comparó aquellos enunciados con significados similares con el objetivo de agruparlos en categorías, este segundo proceso dio como resultado un total de 81 códigos:

Tabla 6
Primera reducción categórica

- Separación de papás	- Malos profesores	- Percepción como estudiante
- Profesores sobresalientes	- Premios y actividades sobresalientes	- El Yo
- Vivir niñez con parientes cercanos	- Experiencia escolar negativa	- Significados escolares
- Situación económica	- Antecedentes como ejemplo de vida	- Pérdida de seres queridos
- Papá y mamá	- Identidad	- Motivación intrínseca
- Escuela como lugar de abandono	- Resignificación de la vida	- Trabajo
- Resiliencia	- Percepción de la realidad adulta	- Injusticia social
- Modelos parentales	- Depresión	- Aprendizajes de vida
- Auto percepción	- Educación media superior	- Cultura juvenil
- Dinámicas desintegradoras	- Dificultades en amistad	- Juegos infantiles
- Compañerismo	- Habilidades para la vida	- Resolución de conflictos
- Retorno a los estudios	- Trabas escolares	- Percepción del otro
- Primaria	- Fracaso escolar	- Diferencias entre modalidad virtual y presencial
- Pandemia	- Adaptación escolar	- Violencia familiar
- Independencia	- Familia lejana	- Disciplina
- Personalidad	- Extra-edad escolar	- Personas del pasado significativas
- Orientación educativa	- Pruebas	- Ideologías
- Hermanos	- Motivación extrínseca	- Lugar donde vives
- Situación emocional	- Truncar estudios	- Injusticia social
- Percepción de la realidad en la niñez	- Amor	- Expectativas a futuro
- Enfermedades	- Cambio de vivienda	- Despertar sexual
- Asignación de roles familiares	- Secundaria	- Violencia escolar
- kínder	- Dependencia de padres	- Recuerdos del kínder
- Infancia	- Vida en pareja	- Adolescencia
- Problemas de aprendizaje	- Bullying	- Asignaturas difíciles
- Necesidad de pertenencia	- Hijos	- Amistad
- Habilidades tecnológicas y digitales	- Adaptación social	- Injusticia laboral
- Sueños no cumplidos		

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis hermenéutico realizado.

A partir de esta primera codificación, se partió por revisar nuevamente el material empírico y buscar patrones y similitudes entre los códigos para organizarlos de manera conjunta y nombrar cada grupo a través de dimensiones que permitieran identificarlos como como vinculados. Esta parte del proceso hermenéutico agrupó a los 81 códigos en 5 dimensiones, las cuales, se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 7
Dimensiones y códigos definidos

Dimensiones	Códigos	
Camino escolar	- Profesores sobresalientes - Escuela como lugar de abandono - Retorno a los estudios - Primaria - Orientación educativa - Malos profesores - Experiencia escolar negativa - Educación media superior - Violencia escolar - Problemas de aprendizaje - Asignaturas difíciles - Bullying	- Trabas escolares - Fracaso escolar - Adaptación escolar - Extraedad escolar - Truncar estudios - Significados escolares - Diferencias entre modalidad virtual y presencial - Recuerdos del kínder - Secundaria - Kínder - Habilidades tecnológicas y digitales
Familia, amigos, compañeros y amor	- Separación de padres - Vivir niñez con parientes cercanos - Papá y mamá - Modelos parentales - Hermanos - Personas del pasado significativas - Vida en pareja - Hijos	- Dificultades en amistades - Asignación de roles familiares - Familia lejana - Amor - Pérdida de seres queridos - Violencia familiar - Dependencia de padres - Amistad
Contexto histórico, social y cultural	- Situación económica - Dinámicas desintegradoras - Enfermedades - Premios y actividades sobresalientes - Injusticia social - Sueños no cumplidos - Pandemia	- Antecedentes como ejemplo de vida - Cambio de vivienda - Trabajo - Aprendizajes de vida - Cultura juvenil - Lugar donde vives - Injusticia laboral
Habilidades para la vida	- Habilidades para la vida - Resolución de conflictos	- Disciplina - Adaptación social
El Yo: identidad, personalidad	- Resiliencia - Auto percepción - Independencia - Personalidad - Emociones y sentimientos - Identidad - Percepción de la realidad en la niñez - Percepción del otro - Ideologías - Despertar sexual - Infancia - Juventud	- Resignificación de la vida - Percepción de la realidad adulta - Depresión - Pruebas - Motivación intrínseca - Percepción como estudiante - El Yo - Motivación extrínseca - Actitudes y comportamientos - Juegos infantiles - Necesidad de pertenencia - Expectativas a futuro

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis hermenéutico realizado.

Es importante señalar que cada uno de los códigos agrupados en las cinco dimensiones propuestas, no están organizados ni definidos de manera aislada e inconexa, sino que comparten elementos configurativos y vínculos con otros códigos agrupados en otras dimensiones; en este sentido, más de un código está

asociado a una o varias dimensiones, no obstante, para los propósitos organizativos de nuestro análisis sólo se incluyen en una dimensión.

Lo anterior propició llevar a cabo un último proceso de revisión y análisis; esta última fase concluyó en la reducción de códigos y dimensiones, la asignación de categorías y la inclusión de temas que muestran de manera caracterizada aquellos elementos multirreferenciales de las historias de vida de cada uno de los estudiantes entrevistados y reflejan la complejidad de nuestro objeto de estudio. La siguiente tabla muestra el producto final del análisis hermenéutico realizado:

Tabla 8
Dimensiones, categorías y temas

Dimensiones	Categorías	Temas
Familia	Estructura familiar	- Infancia y cuidados familiares - Rupturas familiares - Vida adulta: el trabajo y emancipación
	Dificultades familiares	- Pobreza y carencias económicas - Violencia familiar - Pérdida de seres queridos
Trayectoria y camino escolar	Experiencia escolar	- Bullying y violencia por profesores - Adaptación escolar
	Percepción sobre la escuela	- Profesores sobresalientes - Significados escolares - Retorno a los estudios
Contexto	Aspectos sociales y culturales	- Pobreza - Adiciones y dinámicas desintegradoras - Pandemia: trabajo y pérdida de seres queridos - Cultura juvenil - Identidad social
Subjetividades	El Yo, configuración identitaria y representaciones	- Pruebas de vida - Percepción de la realidad - El otro - Exterioridad e interioridad: sentimientos, emociones y conducta

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis hermenéutico realizado.

Capítulo 3. El enfoque biográfico-narrativo

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 y 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.

Consecuentemente, la escuela contiene una serie de características afines a cualquier fenómeno social, como las costumbres, hábitos, los valores, las necesidades de los individuos y de los medios sociales, culturales y políticos. Al visualizar el fenómeno educativo, no hay que dar por hecho que existe una sola educación, ni tampoco que esta es adaptable a cada uno de los individuos, negando así la naturaleza social e histórica que caracteriza al ser humano (Durkheim, 1998). Por ende, el fenómeno educativo no se limita a la unidireccionalidad, no se percibe en abstracto, ni debe establecer un ideal, ya que 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.

Relativo a esto, Durkheim (1998: 92), menciona que el sistema educativo:

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.

La escuela, entonces, debe ser interpretada como la vida social misma del estudiante (Dewey, 1978), no como una extensión de ella; así la institución 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 los propios actores experimentan y la manera en cómo los contenidos de los programas escolares representan el inicio y el final de una misma realidad (Dewey,1978).

Entonces, el investigador educativo 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 de esta forma, por el contrario, se ha brindado relevancia a resultados que generalizan y homogenizan la educación y a mostrar una parte de esa realidad a través de métodos que implican visualizar el fenómeno educativo por partes aisladas, como si el fenómeno educativo fuera la suma de las partes para formar un todo, entonces ¿Cómo se debe percibir?

En primer lugar, es importante tomar en consideración nuevos paradigmas epistemológicos para poder incidir en la investigación educativa, en este sentido, habría que reconsiderar la postura hegemónica positivista y replantearse el cómo adentrarse al fenómeno de la educación. Si bien, desde una postura positivista podemos observar y describir la realidad educativa, ésta se encuentra limitada, es una mirada que se pretende como estática, pasiva, unidireccional y generalizable, como si ésta no tuviera una condición cambiante y transformativa, de esa misma manera se percibe al objeto de estudio, se prioriza la pasividad del sujeto y se descompone en partes para su estudio, al tiempo que se interpreta como homogéneo.

Al contrario de esta visión, la realidad educativa es una realidad que se encuentra precisamente en constante cambio, en constante flujo, es decir, es dialéctica e incluso, se percibe en ciertos instantes, como contradictoria; en este sentido podemos hablar, inclusive, de que existen múltiples realidades, distintas miradas para el mismo fenómeno. Respecto al objeto de estudio de la investigación educativa, como se abordó en el capítulo uno, es al mismo tiempo sujeto, ya que está inserto en esa realidad compleja, por ende, él mismo tiene estas características, es un objeto-sujeto-proyecto (Ardoino, 1997), con una temporalidad que le permite estar en una transformación continua.

3.1 Perspectiva del fenómeno educativo y antecedentes del enfoque biográfico

Por consiguiente, el objeto de estudio de la investigación educativa se percibe como un objeto hipercomplejo, esto quiere decir, que este objeto no es susceptible a ser descompuesto; aquel investigador educativo que se adentre a querer interpretar aquella realidad debe comprender que será necesario interpretar el objeto de estudio en su totalidad, desde su presente inmediato, hasta su pasado histórico, su psique y, por tanto, su entorno social como el individual.

Es aquí donde la perspectiva biográfica toma relevancia, al ser un enfoque que permite adentrarse de manera profunda en aquella subjetividad del individuo ya que propicia a mantener una mirada distinta sobre lo humano, sobre el objeto-sujeto de investigación y sobre la realidad en la que se encuentra inserto este sujeto-objeto (Cornejo, 2006). En la investigación interpretativa, la designación de lo biográfico se consolida como un enfoque puesto que:

La expresión enfoque biográfico constituye una apuesta sobre el futuro. Expresa una hipótesis, a saber, que el investigador que empieza a recolectar relatos de vida creyendo quizás utilizar una nueva técnica de observación en el seno de marcos conceptuales y epistemológicas invariables, se verá poco a poco obligado a cuestionarse estos marcos uno tras otro. Lo que estaría en juego no sería sólo la adopción de una nueva técnica, sino también la construcción paulatina de un nuevo proceso sociológico, un nuevo enfoque

que, entre otras características, permitiría conciliar la observación y la reflexión. De allí el término enfoque biográfico (Bertaux 1977: 3-4, en Bertaux, 1999).

Las historias de vida tienen sus antecedentes en la década de los 20 con la sociología comprensiva y la llamada Escuela de Chicago. Esta escuela de pensamiento deja a un lado aquella perspectiva en la que la realidad es sólo entendida a través de los hechos y torna la mirada a una visión más fenomenológica e interpretativa. Si bien, la Escuela de Chicago basa sus primeros aportes en la investigación social de corte urbano, es la influencia significativa de los métodos utilizados lo que resalta en sus aportes a la investigación en social.

La utilización de material público y privado es considerada como una innovación inicial dentro de la investigación social. Este es el parteaguas de una serie de corrientes sucesivas a las primeras aportaciones de este nuevo paradigma en el cual se critica duramente el concepto moderno de sujeto definido desde la perspectiva dual cartesiana y permite un giro epistemológico en torno al estudio de los fenómenos sociales (Arguello, 2012), pero ¿Cómo influye esta escuela de pensamiento en la investigación educativa? El cambio de paradigma es una primera consideración tomar, seguido de la focalización en aspectos que antes había pasado por alto, como la manera en la que el individuo construye su realidad, su vida cotidiana, los significados que le otorgan a las cosas y la manera en la que se presenta ante el mundo de la vida.

En este sentido, se pone énfasis en elementos intangibles del fenómeno educativo, se dejan atrás las valoraciones y mediciones para centrar la atención en la socialización de los actores, en los significados sobre la escuela y en la forma en que el propio sujeto percibe su realidad dentro y fuera del espacio escolar, aspectos que, si bien, podrían estar presentes en investigaciones de corte positivista, no se llegaba a profundizar.

La consolidación de la perspectiva biográfica se enmarca con el creciente interés sobre la conformación del yo, la configuración de la identidad y la construcción de la subjetividad, todo ello, a partir de darle voz al propio sujeto para

la construcción de nuevo conocimiento, es así que, como menciona Arguello (2012: 29) “la alusión biográfica no podría entenderse como un “set de técnicas” destinadas únicamente a la recolección de cierto tipo de datos sino, ante todo, como un dispositivo metodológico sostenido por una epistemología que da prevalencia a los procesos de comprensión interpretativa del sujeto, punto de partida de las directrices que subyacen a la disposición general de un proyecto de investigación inscrito en tal perspectiva”.

3.2 Elementos teóricos del enfoque biográfico-narrativo para el análisis de las historias de vida

De acuerdo con Connelly y Clandinin (1995:16), el enfoque biográfico-narrativo está inserto dentro de la investigación de corte interpretativo, ya que “está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación”; ante, esto, este enfoque invita a una forma distinta a los cánones establecidos en la investigación educativa de construir conocimiento nuevo.

Los mismos autores mencionan que “la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos al mundo” (Connelly y Clandinin 1995:1).

En la investigación, el enfoque de las historias de vida debe entenderse “como el resultado acumulado de las múltiples redes de relaciones en los que, día a día, los grupos humanos entran, salen y se vinculan por diversas necesidades.” (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006:2). Es darle voz a ese grupo de humanos, para que, desde su propia palabra expresen, por una parte, aquello que define su particularidad y por otro lado, la relación de esta particularidad con lo externo, es decir, “la praxis sintética recíproca que gobierna la interacción entre un individuo y un sistema social” (Ferrarotti, 1993: 4).

Para Ricoeur (1995:25-26) “es el relato, la trama narrativa, el medio privilegiado para esclarecer la experiencia temporal inherente a la ontología del

ser-en-el-mundo". Narrar nuestras experiencias nos permite percibir y conocer aquellos contextos enmarcados en nuestra historia y aquellos momentos en los que se dio sentido a aspectos significativos de la vida. Como menciona Bruner (2003), la construcción narrativa de la realidad se caracteriza por poseer una estructura de tiempo cometido que considera la segmentación del tiempo como acontecimientos a los cuales les otorgamos sentidos y significados. Entonces, la temporalidad es uno de los primeros elementos centrales de esta perspectiva.

Todo aquello vivido, todo aquella experiencia y toda historia de nuestra vida es significativa y se hace inteligible a través del relato, ya que "el tiempo se hace humano cuando se articula de modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal (Ricoeur, 1995: 39). la narración también contiene una trama (mythos), la cual está compuesta de, un objeto de la representación que constituye el *qué* de esta trama; un medio, que se establece como el *por lo que*; un modo, que indica el *cómo* y una representación de la acción.

Referente a esto, Ricoeur (1996) menciona que toda acción contenida en la narración no es acción misma, sino una representación o imitación de la propia acción; esta representación "es una actividad mimética en cuanto produce algo: precisamente, la disposición de los hechos mediante la construcción de la trama" (Ricoeur, 1995: 85). Este es uno de los elementos importantes en la teoría narrativa de este autor, ya que el concepto de acción va mucho más allá de una suma de interconexiones delineadas de la acción base hacía un fin. En su filosofía de la acción, indica la existencia de una relación significativa entre la acción y el agente.

Uno de los primeros elementos de esta relación son las *prácticas*, entendidas como las descripciones de las acciones. En la narración, estas unidades constitutivas mantienen dos tipos de conexión:

La primera conexión se encuentra en las acciones ordinarias, estas mantienen una relación "con vistas a", es decir, son aquellas acciones que se

desprenden de las acciones base y conservan un enlace sistemático que se caracteriza por ser lineal ya que se determina desde una finalidad, seguido de una causalidad y una intencionalidad; esta primera conexión persigue la lógica de los silogismos, lo que conlleva a largas cadenas de acciones coordinadas entre sí.

Una segunda conexión se caracteriza por acciones con un tipo de relación de engarce; acciones subordinadas. Este tipo de acciones no se determinan por una conexión sistemática sino por un sentido de la práctica, ahora bien, “la unidad de configuración constitutiva de una práctica descansa en una relación particular de sentido, la expresada por la noción de regla constitutiva” (Ricoeur, 1996: 155), que es entendida como el conjunto de preceptos que determinan una actividad o conducta.

Aquí es importante resaltar el carácter particular del sentido y significado que toman las acciones a través de la regla constitutiva, pues esta reviste sobre significaciones de gestos particulares, es decir, permite una representación moral de la acción, lo que imprime un matiz de obligación para la realización de este tipo de acciones. Asimismo, este conjunto de preceptos contenidos en la regla constitutiva mantiene una segunda función que introduce un aspecto en la interacción con el otro: las prácticas descansan en acciones en las que se tiene en cuenta la conducta de los otros agentes. En la narrativa, el relato indica prácticas realizadas de manera individual, no obstante, las reglas constitutivas de tales prácticas son aprendidas a través del otro; es decir, el otro constituye nuestras acciones, nuestra conducta, aun cuando no se encuentre presente en los relatos.

Otro elemento dentro de la filosofía de la acción de Ricoeur (2013) es la de los planes de vida. Estos mantienen una ubicación entre las prácticas y los proyectos globales de vida. Dentro de los relatos de vida, encontramos elementos constitutivos de estos planes instituidos como vida familiar, profesional, laboral, personal, etc. Los planes de vida no son lineales ni la suma de las prácticas, estos se edifican, en primer lugar, desde aspectos ascendentes, a partir de acciones base y prácticas; y, en segundo, de forma descendente, bajo supuestos inciertos, puesto que, de acuerdo con Ricoeur, (1996: 159):

... no se constituye de abajo arriba, por composición de lo más simple a lo más elaborado, sino según un doble movimiento de complejificación... [los planes de vida] constituyen la zona media de intercambio entre la indeterminación de los ideales rectores y la determinación de las prácticas.

Desde la perspectiva filosófica de Ricoeur, al contar nuestra historia de vida a través de un relato, no somos autores de este sino coautores, debido a que los relatos propios “se imbrican en las historias de los demás. Episodios enteros de mi vida forman parte de la historia de la vida de los otros, de mis padres, de mis amigos, de mis compañeros de trabajo y de ocio” (Ricoeur, 1996: 163), toda aquella narración que hacemos pertenece más a la historia de los demás que a la propia.

Esta relación con el otro crea una intriga en el relato que esta normada por aquellas experiencias significativas del sujeto, entonces, “la narración está ritmada por las pruebas que marcan la historia del sujeto, precisamente porque son dignas de ser contadas y de suscitar el interés a la vez del autor y del auditorio o de lectores” (Baudouin, 2015: 37). En cierto sentido, es la naturaleza de lo caótico, lo ilógico y lo incoherente la base constitutiva de los relatos, puesto que estos existen cuando la experiencia supera a lo conocido, a lo establecido, cuando nuestra concepción canónica sobre la realidad se ve desafiada (Bruner, 2003).

De acuerdo con Baudouin (2015), la identificación de este elemento fuera de lo ordinario, en la narrativa, se encuentra en un espacio *distal*, concebido como aquel espacio que es ajeno a la cotidianidad del sujeto. La prueba, entonces, mantiene elementos en los que el propio sujeto, de forma consciente, se inmersa en esta experiencia significativa; no obstante, también se identificará que la vivencia de este tipo de pruebas es ajena a los deseos del individuo, por un lado, porque fueron impuestas y por el otro, debido a que fueron padecidas. Que la prueba se encuentre en un *distal*, no quiere decir que se ha vivenciado de manera negativa debido a que lo significativo también puede contener elementos vivenciales positivos.

Dentro de este panorama, un componente importante dentro del análisis de las narrativas de los sujetos es la identificación de los *destinateurs* (Baudouin, 2015), que son aquellos quienes influyen y determinan la intencionalidad de las pruebas que el sujeto va a vivenciar. La relación con estos, no necesariamente se muestra de manera tácita en la narración, ni de manera sistematizada, esto quiere decir que durante el desarrollo del individuo se podrá identificar una evolución de la relación del sujeto con los *destinateurs*; en este sentido, en una etapa de infancia, es posible distinguir que estos juegan un papel determinante de las acciones y decisiones del individuo; para así, con el paso del tiempo, su papel se vuelva más como un co-determinante, es decir, habrá influencia, pero la persona se volverá más independiente y autónoma.

Para Baudouin (2015: 40), “Las pruebas sucesivas que el relato pone en juego definen diferentes estados identitarios del personaje principal, que son la resultante de estas transformaciones progresivas: permiten comprender así el desarrollo del sujeto”. Entonces, el método biográfico permite identificar el proceso evolutivo del sujeto a través de su narrativa, eso implica el reconocimiento de la configuración identitaria, así como la conformación del Yo y de su subjetividad.

Para Josso (2014), el análisis de lo social y lo cultural en relación con lo individual, permite visualizar la evolución del individuo y redefinir lo que se concibe como identidad evolutiva, entonces, en la biografía del sujeto, la identidad debe comprenderse como un proceso perenne de la caracterización y enunciación del sí, en relación con la identidad evolutiva en el plano de lo social, lo cultural y la existencialidad (esto último entendido como la capacidad del individuo de situarse en el espacio en el que se vive, de hacer sentir su presencia, su conciencia). Esta evolución identitaria se vive como un proceso dialéctico, puesto que, como menciona Josso (2014:741):

La existencialidad es así aproximada en un tejido completamente original –porque es singular– en el seno de una humanidad compartida. Por ello, en nuestras investigaciones con los relatos de formación, empleo a menudo la expresión de nuestra existencia singular plural.

En el análisis biográfico, es necesaria la identificación del proceso en el que los individuos se insertan en su medio y contexto para adentrarse, adaptarse y actuar sobre él, con fines prácticos momentáneos o con objetivos de establecimiento con vistas a un futuro cercano o lejano. Lo anterior tiene relación en cómo el individuo crea experiencias, dado que se encuentra en una naturalidad del sentido común, la comprensión del mundo, que se da a través de la experiencia con el medio, y la adquisición de conocimiento. Es este conocimiento el que permite tener la certeza de la definición y estructura del mundo, de las cosas y de los fenómenos (Berger y Luckmann, 1968), entonces, es esta experiencia inmediata la que permite que los sujetos aprehendan la realidad. En este punto, la cotidianeidad, la vivencia diaria y la temporalidad que ello conlleva, se depositan pasivamente en un repositorio de conocimiento al cual se puede acceder por medio de la biografía de cada individuo, por tanto, determina la particularidad del sujeto.

Pero esta particularidad es sólo el reflejo parcial de la persona, pues el individuo se encuentra en constante construcción de sí mismo, lo que permite crear nuevas experiencias que se almacenan en el repositorio para su disponibilidad en todo momento, no sólo en el presente inmediato sino en el futuro próximo o lejano, pues “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).

A pesar de la particularidad del individuo, la interacción con el medio permite una serie de dialécticas paradójicas, en el sentido de un dinamismo fundamental en la historia de vida del individuo. A continuación, se presentan estas tres paradojas propuestas por Josso (2014: 743-744):

1. Singularización/conformización. Los relatos refieren las distintas formas que ha tomado esta dialéctica desde el informe a la familia de origen hasta el informe en el saber, pasando por la elección profesional, de estilo de vida, las formas de sociabilidad y los diversos compromisos.

2. Responsabilización/dependencia. En las actividades, las relaciones con otros o las situaciones, el sujeto es más o menos parte interesada en las transacciones, las interacciones y las interdependencias. Es posible dejarse llevar por lógicas colectivas, como es posible dar un sentido para sí mismo a lo que se haga, buscar una independencia interactiva o ajustarse sobre el plan relacional, económico o social.

3. Interioridad/exterioridad. Numerosas biografías forman un estado de tensión, a veces de un estrés vivido entre una vida interior hecha de percepciones propias (tonos, humores, emociones, sentimientos), de sueños, de proyectos, deseos y de imágenes de sí mismo y de los otros, que nos son remitidas en las diversas interacciones que tenemos con ellos. Vivimos una dinámica interna que encuentro, con más o menos felicidad, en las condiciones de nuestro entorno.

Entonces, la configuración identitaria no sólo se produce como consecuencia de un proceso interno, sino que también se deriva de la acción del medio hacia el individuo. El ser-sujeto, como menciona Josso (2014), aprehende esta lógica paradójica en la que sitúa su identidad para sí y para el otro.

Esta concepción de la identidad personal a través de la narrativa y su configuración por medio de fuentes externas e internas es referida con anterioridad por Bruner (2003). Para él, además de la identificación de los tipos de fuentes para la configuración del Yo, será importante dar cuenta, en los relatos de los sujetos, de los actos narrativos los cuales aparecen de manera explícita dentro de estos, pero también, se encuentran implícitos. Para el autor, estos actos narrativos son elementos dentro de los espectros culturales, propios de contextos específicos, que el individuo aprehende de manera consciente o inconsciente y que demarcan aspectos sobre el deber ser; además de la apropiación de saberes procedimentales (Delory-Momberger, 2014).

No obstante, esto no presupone una manera en la que se establezca un estatuto determinante, es decir, la apropiación de los actos narrativos no se vuelve un definitorio para la creación de una sola identidad, puesto que la reflexión hacía

la conformación del Yo da cuenta de la unicidad del sujeto en comparación con la perspectiva que tiene el otro sobre sí mismos; entonces, en una narración, se da cuenta de esta unicidad propia, puesto que el sujeto refleja aquello que en lo social y cultural se espera que refleje y por otro lado, se encuentra aquello que se relata a sí mismo, aquello, representa la unicidad y plasticidad:

La experiencia es siempre la que “yo” tengo en tanto que instancia y corazón de mi existencia, no puede ser asimilada o identificada con ninguna otra; pero la experiencia también siempre se hace y se vuelve a hacer, se compone y se recompone, según las configuraciones múltiples y acumulativas en las que se teje “mi” existencia (Delory-Momberger, 2014: 704).

Es a lo que se denomina *biografización* (Delory-Momberger, 2014), el individuo mantiene un proceso continuo en el que, por medio de conductas y procedimientos, se perciben a sí mismos, se dan forma, configuran su identidad y se reconocen en relación con los demás. Entonces, el sujeto se presenta dentro de la narración como un personaje que mantiene una coherencia a través de la travesía que se relata, que demuestra, como se mencionó más arriba, que la configuración del Yo es un proceso que se mantiene perennemente.

Esto quiero decir que no hay un punto en la trama de las historias en la que la identidad se pueda concebir propiamente como concluida y en un estado estático y es que, en términos evolutivos, el sujeto se percibe como un ente en constante transformación, por ende, mantiene una búsqueda continua de adaptación; en este sentido, la configuración identitaria persigue un proceso dialéctico, puesto que la construcción de Yo no tiene fin ni pausas (Bruner, 2003).

Pero la identidad no sólo implica una relación entre lo individual y lo social, puesto que esto último involucra una inserción en lo histórico. Para Ferrarotti (2007), el ser humano no debe ser concebido sólo como un dato, sino como un proceso; aquello reafirma lo que se discute más arriba: el individuo se mantiene en una construcción y reconstrucción constante y el tiempo, es un elemento configurativo; todo lo que tiene que ver con su esencia no puede permanecer atemporal ni establecido en un solo contexto determinado. Durante el paso del

tiempo aquello que fue se va redefiniendo, esto quiere decir que la forma de concebir y aprehender la realidad va avanzando mismo al paso que el tiempo pasa por el individuo. El cambio es lo único constante y el proceso de configuración identitario se produce dentro de esta constante.

Ante ello, es primordial que, para el análisis de los relatos de vida, se mantenga una visión multirreferencial (Ardoino, 1997), para ende, la relación entre lo narrado y aquello de dónde proviene, es de suma relevancia. Ferrarotti (2007), refiere que al examinar las historias de vida es necesario una vinculación de corte relacional entre el texto y contexto a través de tres directrices: 1) Contexto en el sentido histórico, en el cual la memoria juega un papel importante; 2) Contexto en un sentido evocativo y recreativo y, 3) contexto en el sentido de cuadro objetivo socioeconómico-estadístico.

En la misma línea de pensamiento, Bolivar (2002) menciona que el análisis de las narrativas concede una amplia representación de las dimensiones que confirman el plano de lo humano, sin dejar fuera aspectos notables de la subjetividad del individuo. Para el autor, existen dos formas de construir conocimiento nuevo a través del análisis de las historias de vida.

La primera de ellas es caracterizada como el análisis paradigmático de datos narrativos. La distinción de este tipo de análisis radica en el establecimiento de categorías creadas por una lógica inductiva en la cual se hacen comparaciones entre los casos – historias – con el objetivo de consolidar un panorama general de similitudes entre los relatos. La presentación de un informe *objetivo* en el cual la voz del investigador desaparece, permite mantener un tratamiento formal de los datos y presentar resultados con conocimientos formales explicativos.

El segundo modo de análisis expresa un discurso desde la práctica en la cual se revela un conocimiento práctico a través de la presentación de significados desde una visión particular y temporal en la cual se demarca de manera propia las voces de los actores y del propio investigador. En este sentido, el interés de esta

modalidad es la de revelar la singularidad, la autenticidad y el carácter único de los relatos.

Entonces, Independientemente del modo de análisis es imperante tener en consideración que aquellos relatos de vida provienen de un lugar y contexto determinado; a manera reiterativa, la multirreferencialidad debe estar presente en la reflexión sobre estas historias, debe haber una mirada global sobre los datos recabados, ya que toda cuenta: los gestos, los silencios, las tonalidades en las expresiones, las omisiones, el lugar donde se llevó a cabo la entrevista, el lenguaje corporal. A este sentido, Ferrarotti (1991: 55) menciona que:

...la investigación crece sobre la interacción como prerrogativa que garantiza su carácter no mecanicista [...] la interacción da lugar a una serie de mediaciones entre investigador y narrador [...], en una tensión dialéctica entre presentador, «presentario» y autorrepresentado, donde todo –desde los lapsus, tan importantes en la oralidad, hasta los gestos, las expresiones faciales y las reiteraciones– hace espesor, trama, proceso de transición desde la historia singular a las construcciones colectivas, desde la idiosincrasia individual al comportamiento colectivo y a los modos de control social.

Al respecto de las historias de vida dentro del campo de la investigación educativa, el análisis de los relatos debe tomar en consideración los elementos anteriormente descritos. Para fines de este trabajo, las conceptualizaciones antes descritas, permitirán percibir, entender y vislumbrar los procesos de formación (Dominicé, 1990) de cada una de las narrativas de los estudiantes entrevistados y es precisamente este enfoque el que permitirá conocer aspectos que se encuentran interconectados con su condición como individuos y la manifestación de subjetividades como estudiantes de educación media superior en la modalidad online.

Capítulo 4. Paralelismos y concordancias en las historias de vida

El enfoque de las historias de vida debe entenderse “como el resultado acumulado de las múltiples redes de relaciones en los que, día a día, los grupos humanos entran, salen y se vinculan por diversas necesidades.” (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006:2). Es darle voz a ese grupo de humanos, para que, desde su propia palabra expresen, por una parte, aquello que define su particularidad y, por otro lado, la relación de esta particularidad con lo externo, es decir, “la praxis sintética recíproca que gobierna la interacción entre un individuo y un sistema social” (Ferrarotti, 1993: 4).

El objetivo del presente capítulo es mostrar esas voces que representan la particularidad de cada uno de los participantes de esta investigación, no obstante, desde una perspectiva transversal, es decir, visualizando las concordancias y paralelismos de cada uno de ellos en su conjunto desde la lógica de prosa, en otras palabras, se intenta mantener la esencia natural de la voz de los actores y a través de ello, encontrar los sentidos y significados de aquellas vivencias; si bien, esta lógica no se pretende en un orden cronológico, para los fines de la presentación de nuestros resultados, encontramos necesario situar aquellas vivencias desde la organización de las etapas de formación escolar, precedidas por las vivencias en la etapa de la infancia.

Así, la lectura de este capítulo pretende dar cuenta de las experiencias de vida situadas por el paso del kínder, la secundaria, la experiencia previa al bachillerato online y la transición de la vida adulta hasta el reencuentro con los estudios de bachillerato actual, en el entendido de que, aquellas narraciones seleccionadas forman parte de aquello más significativo situado en un contexto socio histórico determinado de la historia de vida de quien lo relata y que es sólo una pieza, parte del todo, parte de la complejidad de cada uno de los estudiantes que prestaron voz para esta investigación.

4.1 Estructura familiar e infancia

Un primer nivel de análisis en los relatos de vida es el familiar ya que este núcleo forma parte importante en la construcción de la identidad del individuo, del Yo y de su subjetividad. La interacción en la familia representa las bases de la socialización en los individuos y establece, consolida y reafirma la forma en la que estos se relacionan con el otro fuera de la médula parental en cada momento y etapas de su vida. El conocer cómo es que se experimenta este proceso desde su infancia y a lo largo de su historia de vida, nos permite entender y obtener un reflejo sobre cómo evoluciona el individuo en la colectividad.

4.1.1 Conformación familiar

Dentro de los primeros paralelismos que encontramos en estos relatos por parte de los estudiantes entrevistados, se percibe una infancia vivida entre la convivencia con otros linajes familiares; más allá de la consolidación de un modelo de familia tradicional, en las historias contadas por los seis participantes se describe cómo es que se vivió la infancia al lado de familiares significativos cercanos a sus padres:

...Pues, mi recuerdo más viejo cuando estaba pequeña era cuando por ejemplo vivíamos allá en la vecindad allá en el centro de Puebla, qué será, 10 minutos, vivíamos en una vecindad, pues, nosotros éramos de barrio, nosotros no vivimos así por ejemplo en colonias muy distinguidas, no ahora, sí era el Centro, no entonces pues vivíamos pues toda mi familia , eso fue un recuerdo muy bonito porque pues a pesar de que eran dos cuartos, no sé cómo vivíamos, pero estábamos toda la familia, que mi abuelita tenía nueve hijos, imagínese, toda la familia ahí, que algunos ya tenían su familia, yo ya tenía nueve primos y algunos estaban solteros estudiando, pero no sé cómo era que nosotros vivíamos ahí (P.O.).

Dentro de este pequeño fragmento es posible dar cuenta cómo la propia estudiante se percibe a sí misma dentro de su espacio contextual concreto, asociado a un entorno socioeconómico específico; la palabra vecindad, está contrapuesta implícitamente a la percepción de la realidad que la propia estudiante concibe como “colonia distinguida”, lo que involucra la autorreflexión sobre el

cómo una familia con tantos miembros puede compartir un mismo espacio sin tener los suficientes recursos económicos. En este sentido, podemos ver que la conformación familiar mantiene una interconexión con una categorización sobre la situación económica. Dentro de este fragmento, también se da cuenta de una figura parental muy importante en la historia de vida de cada uno de los entrevistados, la figura de los abuelos:

... yo viví en Ecatepec, para ser precisos, en la zona de Xalostoc, la zona de Xalostoc, es una zona industrial, esa zona industrial, lo más grande que ahí había, pues era la calle principal, y era la casa de mis abuelos, esa casa, pues yo la quise mucho, no a la casa, sino porque, estaban mis abuelos, en realidad, ahí no teníamos un lugar para vivir, como..., como si fuera una vivienda, ahí había, era por cuartos, o por habitaciones, no, lo que se conoce como una habitación (K.A.).

La figura de los abuelos forma parte importante en la transversalidad de las historias de vida de los participantes. Entre los relatos de cada uno de los estudiantes se encuentran matices conformados por recuerdos disonantes. En primer lugar, encontramos características de una emocionalidad en la que la descripción de estas figuras parentales muestra significados de admiración, de respeto y de agradecimiento.

...mi abuela era una persona, pues de un pueblo, que se vino a la Ciudad a trabajar, este, no sabía leer, ni escribir, este, pues no tenía los medios económicos, ella fue la mayor de doce hijos, este, perdió la vista muy joven, entonces, cuando yo llegué a su vida, ella era grande, yo llegué con ella al año, entonces, pues desde ahí partimos a que es una problemática muy complicada porque no hay una estructura, que te pueda acoger y te pueda cambiar, este, pues ella nos recibió, yo tenía un año. (K.A.).

En el caso de esta estudiante, más adelante se puede corroborar cómo es que la percepción que tiene sobre el otro, al momento de reflexionar sobre su infancia, propicia a la consolidación de su identidad. Esto se puede apreciar respecto al tipo de modelo parental en el que se da la relación abuelos-nietos; es aquí donde se pueden percibir aquellas disonancias, puesto que aquellos recuerdos, emanan

desde la descripción de recuerdos positivos, pero evocan también, aspectos que delatan vivencias no tan agradables en aquella etapa de la vida.

...de repente sí mi abuelita era muy recia con mi mamá, porque también, este, mi abuelita se molestaba mucho con, con mi mamá, la corría mucho a veces de la casa, a mi hermana, a mi mamá y a mí, pero yo una vez, este, no sé, corrió mi abuelita a mi mamá y ya, este, mi hermana, pues abrazo a mi mamá y le dijo: “vámonos, mamá” y se fueron a casa de una de mis tías, de mi tía, de una de las que vivían ahí, ahí con nosotros, y este, ya me decía: “vámonos, hija”, y no, yo me agarré a llorar y le dije que no, que yo no me iba, que yo me quería quedar con mi abuelita (M.R.).

El anterior relato da muestra de una ambivalencia en los sentimientos hacia la figura de la abuela y la madre, para la estudiante esta fue una experiencia de vida que “una niña de esa edad no debería estar pasado por algo así...” (M.R.). La confusión de esta experiencia en la vida de quien la relata es significativa puesto que determina, en primer lugar, un despertar en la percepción de la realidad en la niñez, seguida de una actitud determinante en la que se defiende aquello en lo que se cree, es decir, para la estudiante, a pesar del amor que tenía sobre su madre, era importante quedarse con su abuela, aquella figura que representaba posiblemente mayor cuidado y bienestar; esta viñeta representa un fenómeno psicológico interesante, llamado formación reactiva, un mecanismo de defensa en el cual se muestra una situación desagradable la cual emana sentimientos y emociones que no son moralmente aceptables, por lo que, inconscientemente se lucha contra ellos, hasta convertirlos en una conducta que va en contra de aquellos sentimientos, en este caso, en busca de una aceptación.

Dentro del relato es importante notar cómo los mismos estudiantes se auto perciben respecto a las experiencias de vida y su actual Yo; en este sentido, la misma estudiante, muestra arrepentimiento, caracterizado por un sentimiento de culpabilidad por haberse quedado con su abuela en lugar de haberse ido con su mamá:

Entonces, este, pues sí me arrepiento porque digo, mi lugar no era con mi abuelita, era con mi mamá, porque viendo cómo la trataba y mi abuelita la humillaba de repente mucho, pero mi mamá dice, todavía ella recuerda mucho a mi abuelita en ese aspecto, pero dice: “pues ya aprendí mucho de ella y no soy yo así quién para, para juzgarla (M.R.).

La representatividad de cada figura paternal tiende a mantener patrones y conductas con una continuidad generacional. Ejemplo de esto es el anterior párrafo; se concibe nuevamente a la figura de los abuelos como parte importante para la consolidación de una estructura familiar, en este sentido, la madre de estudiante pasa por el mismo proceso vivencial, que se describió con anterioridad. Se mantiene un eje comportamental lineal, pero no en un sentido estricto sino, dominante, esto aunado a la personalidad de las figuras familiares quienes son las que determinan, en las etapas de dependencia, la forma en la que un joven se muestra ante la realidad.

Yo, alcohol, no tomé, hasta los dieciocho años, o sea, este, mis abuelos eran muy claros y muy consistentes, “tú no fumas” tú, este, tú niño, por ejemplo, mi primo, les daba por traer el cabello largo, y, pues mi abuelo vivió la Revolución, no, entonces, él sí era muy riguroso, era de “no y no”, entonces, este, literal, cómo crecimos, como con sus ideas, con su era, o sea, sino, yo, por ejemplo, de esta situación, que estaba pasando, lo que más me enfermaba, era eso, mi abuela siempre nos dijo, “un casado no”, o sea, ella nos decía que era una maldición y nos decía un sinfín de cosas, a donde tú decías, por esta, y esta razón, no, como estuvimos como en, como en esa onda cristiana, vamos a llamarle así, como en esa onda cristiana, este, tampoco, o sea, tú no, yo no fumo, tomo, sí tomo, pero no borrachera, obviamente, mucho menos drogas, mucho menos, este, o sea, y la cosa, ahí, es muy, muy seria, o sea, tú, por ejemplo, malas palabras, o sea, todo eso, “no”, o sea, es así como, o sea, muy, muy prohibido (K.A.).

Los modelos parentales son de suma relevancia en la conformación del Yo, puesto que no solo se trata de la forma en la que se estructura el núcleo familiar, sino que también se comparten una serie de creencias, actitudes y comportamientos los cuales determinan de consolidación de una identidad y de la personalidad de los

participantes, no obstante, la preservación del legado está asociada a la identificación de valores y actitudes y a la dependencia de esas figuras las cuales son determinadas, en primera instancia, por la apertura o el rechazo de estos:

E: ¿Cómo era la relación con tu abuela? C.G.: este, con mi abuelita, pues, siento que no me comprendía, a veces, aunque, sí era muy buena, pero, yo más bien, en ese entonces, estaba muy chiquito y ella, no, supongo que, no estaba ya, para estar cuidando niños chiquitos, entonces, eso yo no lo comprendía.

Hasta este punto se ha podido identificar en los relatos de vida de los participantes cómo ha sido la relación con sus abuelos respecto al cumplimiento de funciones parentales, responsabilidades propiamente asumidas desde patrones generacionales, aspectos que, de cierto modo, brindan un sentido positivo en la vida de los relatos, no obstante, también se muestran experiencias contrarias en las que los abuelos no asumen estas responsabilidades por condiciones ajenas al entendimiento de niño. En el párrafo anterior se muestra que la lejanía emocional que se tiene con los abuelos puede impactar en las experiencias de la infancia puesto que para P.M. la convivencia con sus abuelos: “no me gustaba cuando... llegan a visitar, y así como llegan, se van después, por lo mismo que no sé cómo, no sé por qué son así que luego tienen, tiene algún, este, malentendido o cualquier cosita, como sí llegan a... como que chocan entre ellos y no, no, no...”.

Las relaciones entre los miembros de la familia forman parte importante en la manera en la que P.M. percibía la realidad en la infancia, pues “no sabía por qué gritaban y después me regañaban a mí también... mis papás”; en este sentido, entra en juego otro de los aspectos relevantes dentro de esta etapa de vida, que se analizará más adelante, la violencia familiar.

Además, dentro de los relatos encontramos que la consolidación del vínculo entre las figuras de los abuelos y los participantes, está interconectada con la cercanía que se tiene con estos, por tanto, se podría interpretar, que el lugar donde se nace y la situación económica son componentes fundamentales en los relatos de vida de los participantes, puesto que aquellos estudiantes provenientes de familias con niveles socioeconómicos bajos tienden a compartir espacios de

vivienda con familiares cercanos a sus padres, mientras que, en el caso de dos participantes, quienes vivieron su infancia sólo con sus padres u otras figuras paternas, dado a que tenían mejores condiciones de vida, no pudieron crear o consolidar un vínculo:

E. ¿Cómo fue la relación con tus abuelos? Tanto los paternos como los maternos.
PM: Este, pues, no. Tanto los paternos, este, nada más a mi abuelo y llegué a conocerlo como a eso de los ocho años porque creo que murió como a los, cuando yo tenía como los 10 años, al parecer, creo. Nada más fue un poco de tiempo, no fue mucho. Y con mi abuela paterna, a ella sí no la conocí, cuando yo nací, ella había ya muerto. Y por parte de mi mamá, a ellos sí no los, no los conocí, porque ellos sí vivían, bueno, vivían más lejos.

4.1.2 La ausencia de las figuras parentales y la vida sociofamiliar

Para los seis estudiantes, relatar una infancia alejada de una o de las dos figuras parentales, fue muy difícil; la descripción de este tipo de relatos no sólo estuvo cargada de tristeza, sino también de emociones reprimidas, como el enojo, la frustración, el miedo y la angustia a la que su niño interior tuvo que atravesar sin la ayuda de sus padres, asimismo, se perciben rasgos sobre cómo es que se conformó la propia personalidad de los estudiantes ahora que son padres de familia.

La separación de los padres no solamente está asociada a la ausencia física de uno o de otro en la convivencia cotidiana, sino que juega un papel importante es aspectos como son, el lugar donde se vive y la situación económica, un ejemplo de ello es lo siguiente:

... así ha sido la vida con mi mamá, yo vivía con mi mamá, y ella, este, vivieron separados, mi mamá y mi papá, unos años y ella, pues, no tenía casa propia, entonces, rentaba en un lado, rentaba en otro, hasta que, este, cuando tenía como dieciséis años, cuando iba en la secundaria, vivimos, todavía en la colonia Del Mar, ahí regresaron, a andar mi mamá y mi papá, otra vez, pero yo, esté, no sé, si, pues no era muy, no sé, yo me sentía bien estando con mi mamá, solos, a veces, cuando regresamos con mi papá, así como que, fue algo así, como que, ya me empezaron a poner más límites (C.G.).

Vivir la infancia con la separación de los padres es un aspecto significativo en la vida puesto que "... sientes como que te hace falta algo y no puedes entenderlo, pero así es la vida" (C.G.), no obstante, como se menciona más arriba, esto no sólo se refiere aspectos de ausencia física y emocional, sino a otros elementos que afectan la vida cotidiana en varias etapas de la vida. La separación de los padres motiva, en el ejemplo anterior, a la búsqueda de un lugar de pertenencia por parte de la figura parental con la que el infante se queda, pero esta búsqueda está definida de manera unidireccional, entonces, para C.G., la separación de sus padres se vivió con una incertidumbre y una incapacidad de comprender lo que está sucediendo:

... pues, mi mamá se, mi mamá se había separado de mi papá, yo, esté, supongo que, no sé si estuviera sufriendo eso, en ese momento, no sé, si eso influyera en lo que me estaba pasando, pero sí, supongo que eso, este, influyó un poco, tal vez, la separación de mis padres (C.G.).

Esa incompreensión de la realidad y de la influencia de ello en el individuo, involucra la represión de recuerdos, emociones y sentimientos como una forma de protección para poder enfrentarlo, puesto que "a veces, es mejor, este, no recordar porque no son cosas que se quieren recordar" (K.A.), no obstante, aquello influyó en otros ámbitos fuera del contexto sociofamiliar y personal de cada uno de los participantes. Esto es representado en la vida de K.A. quien mencionó que nunca le contaba a la gente que no vivía con sus padres, sin embargo, la primera vez que se vio forzada a hacerlo, experimentó una vivencia muy difícil en el ámbito escolar:

...yo nunca le había contado a nadie, no, que no vivimos con mis papás y eso, y en ese año, la maestra, este, cuando se presentó, nos dijo que, que con quién vivíamos, y, entonces a mí se me hizo fácil compartirles, que no vivíamos con mis papás, no, que vivíamos con los abuelos, y, entonces pues, este, se burlaban de mí, porque me llamaban "huérfana", y, pues, sí a veces eran muy crueles.

En esta experiencia de vida relatada es importante resaltar la afirmación anterior sobre cómo es que se reprimen aspectos dolorosos de la vida con el objetivo de

evitar vivencias negativas que no solamente son propias del espacio socio familiar, sino que van más allá de este. En el ejemplo anterior, no solo se encuentran matices de dolor por el hecho de vivir una infancia alejada de las figuras parentales, sino que se refleja un rechazo y estigma hacia la familia no tradicional por parte de quienes lo perciben; asimismo, esto tiene asociación en la forma en la que se experimenta la escuela, puesto que, la propia estudiante asigna un sentido a la forma en la que fue percibida por los otros. El uso de la palabra “cruelles” para definir el comportamiento de sus compañeros de primaria, aunado al llanto reprimido al contar este fragmento de su vida, muestra el sentido en el que una situación fuera del control de un niño (la separación de los padres), define la actitud y comportamiento del paso por una etapa de vida, puesto que para K.A:

... con lo de los amigos, este, ya ellos, pues se burlaban y eran muy cruels, eran muy, muy cruels, entonces, cuando salimos a deportes, ellos marchaban y ya, yo me sentaba, así, alejada de ellos, fue el primer año que empecé a aislar y eso, ya no platicaba, procuraba no hablar con nadie, para que no supieran cosas, este, ya no les decía, nada, no, ya entonces, como que para ese año, ya fue más, así como de, no platicar con nadie, y, entonces no tuve, no tuve amigas.

Por ende, la separación de los padres implica, en ciertos sentidos, una adaptación socio-familiar, pero al mismo tiempo, una adaptación social, en la cual el infante define la manera en la que considera mejor enfrentar esta situación en contextos en los que se muestra indefenso y sin alguna red de apoyo primario, no obstante, como se describirá más adelante, esta forma de adaptación no es estática, es decir, no existe una sola forma, sino que está determinada por el tipo de situación que se enfrenta.

Para otra de las participantes la ausencia física y emocional fue el mayor determinante para considerar una re-adaptación sociofamiliar:

...mi mamá, ya llegaba tarde, se iba temprano y llegaba tarde y mi papá igual, mi papá es muy eh muy muy cómo le diré, no sé si porque éramos puras mujeres, no sé si porque éramos mujeres, como que no era muy apegado a nosotras, como que el cumplía el papel de papá, pero nunca decía “oye, ¿cómo te sientes? ¿cómo

te va?, eh, pues vamos a pasear, pues vamos a este lado, no, o sea, él se dedicaba a trabajar y mi mamá igual, entonces, eran como muy, no eran muy apegados a nosotros, entonces, precisamente, a lo mejor, yo por eso me fui con mi abuelita, ¿no?, porque pues mi abuelita como que me ponía más atención y luego con los tíos que vivían con mi abuelita fueron mis tutores y después yo los adopté como mis papás, entonces a lo mejor, porque ellos sí nos ponían atención y mis papás, pues lo biológicos, no son muy apegados a nosotros, o sea, no nos decían “oye, ¿cómo te sientes?, ¿cómo te va en la escuela?, a ver te reviso tus cuadernos, a ver veo tus notas, a ver cómo vas, no, no, no, o sea, que ellos nada más cumplían con el mantenernos y ya (P.O.).

Desde la mirada de P.O. el significado no está determinado por la manutención económica, sino que tiene una carga significativa que prioriza el cuidado y atención, es decir, lo emocional antes de lo material. En este sentido, la presencia de cada una de sus figuras parentales no era suficiente como para poder establecer una base segura que le permitiera enfrentar el mundo exterior. El fragmento de este relato da cuenta sobre cómo a la edad de seis años, P.O. toma una decisión de vida en la que inclina su apego hacia sus tíos en quienes puede satisfacer aquellas necesidades emocionales que sus “padres biológicos” no le han podido brindar; este proceso de emancipación inicial está cargado de elementos que conforman el ser de la estudiante, la necesidad de pertenencia en un lugar donde se sienta querida y la necesidad primaria de adaptarse para poder supervivir en un ambiente en el que no sólo se percibe no apreciada, sino donde hay violencia:

... entonces mi papá, todo le creía, entonces, eh, siempre nos estaba regañando, nos decía ay es que , le decía yo no es que nosotros no hicimos eso, o sea, mi abuelita no siempre ve todo mal, o sea, todo, como que era algo especial, la, mi abuelita, entonces, le decía, de cosas a mi papá y él casi casi nos pegaba, no, pero entonces yo le dije, entonces, cuando yo me separo de mis papás, es porque un día vamos a ver a mi abuelita a porque ellos ya sabían ellos ya vivían en San Felipe, en una casa de dos pisos, entonces, yo, vamos a ver a mi abuelita, y mi hermana la mediana ya se quiere regresar con mi mamá y pues mi abuelita se quedó triste, así como casi casi llorando de porque se iba, que la iba a extrañar,

entonces, eh, yo estaba mal de lo que pasaba en la casa, entonces ahí aproveché el momento y le dije a mi abuelita, mira abuelita, no te pongas triste, yo me quedo contigo, entonces mi mamá, ni siquiera dijo oye porque te vas a quedar con ella si tú eres mi hija, no, no, nada, o sea, como que dijo o sea, como que le dio igual, diciendo, como que quédate con tu abuelita, entonces yo me quede con mi abuelita (P.O.).

4.1.3 Violencia intrafamiliar

La violencia intrafamiliar es uno de los elementos concordantes en las seis historias de vida, independientemente de su grado, tipo o la direccionalidad de esta; ahora, es importante dar cuenta el entrelazamiento entre los aspectos mostrados en las historias de vida hasta este punto, puesto que no se dan en aislado; por ende, la vivencia de violencia en la vida de cada uno de los entrevistados se representa de forma en la que viven su contexto histórico social específico, por lo que es importante comprenderlo desde estos parámetros iniciales, empero, como se analizará en el próximo capítulo, las experiencias de violencia también determinan aspectos de los comportamientos, actitudes y elementos que conforman la personalidad e identidad del individuo, el Yo a lo largo de otros momentos significativos de la vida de cada uno de los participantes.

Para ninguno de los entrevistados fue sencillo admitir que ha sufrido violencia por parte de sus familiares, por tanto, los relatos que conforman esta categoría están cargados de sentimientos de molestia, enojo, vergüenza e impotencia, sobre todo, aquellas experiencias vividas en la niñez, en las que, desde la forma del relato, se pudo apreciar en los rostros de cada estudiante expresiones que denotan dolor actual, no superado e incluso, enmarcado en los rasgos de la personalidad.

E: ¿Con quién jugabas? PM: Me gustaba, pues casi siempre me la pasaba jugando solo en el patio de mi casa y este... casi amigos no, no, yo era muy tímido, de hecho... hasta el momento, sí, pero como ya trato de, de superar eso y de corregirlo también porque así, por la pena me he perdido muchas, muchas oportunidades. Recuerdo que más, más tengo que es cuando solito ahí jugaba en mi patio, con los juguetes y todo y los regaños de mi mamá, ja, ja, ja. E: ¿Por qué

te regañaba? ¿Qué es lo que hacías? PM: Sí, pues ahí estaba yo rompiendo cosas o así. Es por eso por lo que luego así me llegaba a regañar mí, mi mamá y pues mi papá, este pues ya te imaginarás...E: ¿Te pegaba? [realiza una expresión que lo confirma, agacha la mirada y deja de responder].

La forma en la que P.M. se describe en este fragmento de su vida es muy similar a la forma en la que se comportó en las entrevistas, si bien sus respuestas no narran detalles de los acontecimientos, sí dejan entrever aspectos que permiten complementar el sentido de cada relato. El “ya te imaginarás”, seguido de las expresiones faciales y el deseo de no profundizar en el recuerdo, muestran aspectos de la violencia difíciles de procesar aún en su vida adulta, ya sea por la magnitud de lo sucedido, por algunas huellas físicas y emocionales o por la vergüenza de recordarse a sí misma indefensa ante aquella situación y no haber podido hacer nada al respecto.

En esta categoría de análisis, aquellos relatos estuvieron cargados de una misma disonancia como la descrita en los primeros párrafos de este capítulo, dado el asombro de alguno de ellos al *darse cuenta* de que fueron sus propios seres queridos, aquellos por los que sienten o sintieron un gran cariño, la causa de vivir una niñez muy difícil.

Mi abuelo cerraba a las ocho de la noche la puerta, si tú no estabas adentro, te quedabas en la calle, o sea, tú sabías, que tenías que llegar a las ocho de la noche, si tú antes de las ocho de la noche, decidías salirte y te quedabas afuera, no abrían la puerta, entonces, él cerraba la puerta y no había, para que tú entraras, a veces, por necesidad y, realmente, por necesidad de que tuviéramos que estar afuera, por comida, o por lo que fuera, por esta situación, que te digo, luego llovía y nosotros nos mojábamos, dormíamos adentro, pero nos mojábamos, entonces, a veces, pues, también tú decías, pues te sales, por un plástico, o por un cartón, o por algo, para taparte, entonces, tienes que desarrollar, también habilidades, para protegerte, en nuestro caso, yo le decía [a mí primo] “apréndete a brincar”, había un árbol y mi papá nos enseñó, a cómo a cómo trepar el árbol, y a brincarnos, y, aunque el abuelo cerrará a las ocho de la noche, la puerta, nosotros brincábamos (K.A.).

La caracterización que K.A. tiene sobre su abuelo, da cuenta sobre la forma en la que fue educado y cómo esta educación que recibió “como muy rígido y muy de aquí se hace lo que yo digo, pero en él, este, era buena gente” va en concordancia con las reglas de la casa en la que, debido a la situación familiar y económica de sus padres, tuvo que vivir su infancia, puesto que para ella “fue difícil, este, los primeros años, porque pues, mi papá perdió su trabajo, entonces pus también se desplomó la parte económica, eh, quedamos a vivir con él [y los abuelos], y pues, a veces se ausentaba, entonces, pues, no era fácil, no era fácil, este, pues crecimos así, este, pus como se fue pudiendo” y bajo los cuidados del jefe de familia, en este caso, el abuelo.

En el relato anterior, es interesante dar cuenta de dos tipos de modelos parentales alineados, como se describió líneas arriba, a la situación específica de este momento de vida; por un lado, está el estilo autoritario del jefe de familia, nada inflexivo, puesto que dejar afuera de la casa a unos niños a pesar de la lluvia y la peligrosidad del lugar donde viven, no podría ser caracterizado de otra manera; por el otro lado, se encuentra, en el comportamiento del padre, un estilo parental negligente y permisivo, muestra de ello es la permisibilidad que se le brinda a dos niños para que estuviesen en la calle a altas horas de la noche. En complemento a esto encontramos cómo la propia estudiante da cuenta del desarrollo de aprendizajes para la vida, relacionados con la necesidad de adaptación social y familiar. Propiamente la autora de este relato muestra cómo la situación determina la adaptación al medio y aquellos aprendizajes adquiridos por el otro, son usados como un medio de supervivencia ante situaciones de violencia.

... yo sí sufrí mucho, porque, por ejemplo, en esa noche, que mi tía le estaba pegando [a mí primo], estábamos acostados en el pasillo, había llovido, estábamos todos mojados, y, encima le estaba pegando, entonces le pegaba, y le pegaba, yo era muy chaparrita, sigo siendo muy chaparrita, no, ¿no ves mi 1.90?, no, mido 1.45, pero, pues estaba, tenía ni seis años, entonces, le pegaba y le pegaba, y entonces, yo era de que, si tú me pegas, yo te pego, entonces, también, está Karen rebelde, es así como, como que esta persona que vive en mí, no, de decir, o sea, “no, no te dejes”, o sea, y si te va a pegar, te vas a llevar tu catorrazo, sí, pero

no te dejes, entonces, yo decía, si mi abuelita no nos pega, que es la que nos da, porque vas a dejar que otra persona te pegue, entonces, por ejemplo, mi tía llegaba, pero borracha, no, a caerse, a vomitarse, a pegarle y yo decía “es tu mamá, pero no permitas que te pegue” (K.A.).

La violencia intrafamiliar está asociada a varios elementos, en este párrafo damos cuenta de otro aspecto comúnmente determinante para llevar a cabo esta acción: las adicciones. El análisis de la categoría denominada *dinámicas desintegradoras*, en las historias de vida de los estudiantes, no necesariamente está interconectada con vivencias negativas, puesto que en el caso de K.A., vivir dentro de un ambiente familiar en el cual las adicciones y la violencia determinaron la convivencia, significó, desde muy temprana edad, la motivación perfecta para no repetir aquellas acciones a lo largo de su vida:

Yo, tomé, alcohol, hasta los dieciocho años, pero ¡las drogas no! Yo, este, pues ya ve que le conté que veía a mi primo cómo sufría y todo lo que se metía y yo, este sufría, también, este, al verlo, yo decía ni madres que yo quiera estar así... entonces eso nunca...(K.A.).

La violencia psicológica también está personificada en las narraciones de los participantes y, a diferencia de los demás tipos de violencia, se representa de una forma más sutil y normalizada que, incluso, no simboliza una caracterización estricta del concepto para algunos de los entrevistados:

E: Cuando saliste del kínder, ¿ya sabías leer o escribir? O.V.: Este, sí, ya, ya sabía leer y escribir. E: ¿Y recuerdas cuándo y cómo aprendiste? O.V.: Este, sí, porque mi mamá me obligaba todas las tardes con un librito [hace una expresión de molestia], uno que tenía las letras de color naranja y me enseñaba mi mamá, a repasar todas, todas las tardes [el tono que utiliza denota disgusto] y si no ponía atención, me regañaba, me, me gri..., y si no, no me dejaba salir y me castigaba [con lo que más me gustaba] más que era del fútbol, porque a mí siempre me ha gustado el fútbol, desde pequeñito E: ¿Y cómo te sentías cuando te regañaba y te castigaba? O.V.: pus, normal, este ya sabe, este uno debe de aprender, ¿ha visto ese video del niño que, este “pero no me hables así, okay”, [risas], entonces siento, así me siento [risas], pero yo digo que normal.

El sentido que O.V. le brinda al recuerdo de su madre ejerciendo un tipo de violencia parece no representar un aspecto negativo en su vida pasada, ni en su vida presente, tanto así que dentro del relato hace un comparativo de aquella experiencia con un meme. Un análisis sobre la normalización de este tipo de conducta respecto al Yo., se profundizará en el próximo capítulo, no obstante, en el caso de O.V., a lo largo de las entrevistas, las vivencias asociadas con aspectos de conflictividad y cargadas con emociones profundas fueron relatadas con la misma esencia, es decir, hay un elemento principal que denota emociones dolorosas que son descritas con naturalidad y neutralidad, seguidas de alguna representación humorística que anula toda aquella carga emocional negativa y al mismo tiempo, minimiza la magnitud de lo que se está relatando (y sintiendo). El chiste y su relación con el inconsciente es propio del psicoanálisis y se asocia a mecanismos de defensa que los individuos utilizan para afrontar la realidad y adaptarse al medio en el que se desenvuelven, para O.V. la utilización de los memes y chistes, ayudaron a poder brindar una poder sobrellevar los recuerdos de aquellas experiencias reprimidas a lo largo de su vida.

Precisamente las historias de vida nos permiten identificar, no sólo aspectos contextuales conectadas a los relatores, sino elementos característicos de la propia intersubjetividad, es decir, la relación con el otro, con el medio y con su historicidad; elementos como las actitudes, las creencias, las emociones, los sentimientos, los rasgos de personalidad dentro de los planos temporales, son propios de la conformación de su subjetividad, pero en el caso de esta categoría de análisis, el enfrentarse ante recuerdos tan dolorosos, como los relacionados con la violencia, dan paso a buscar algún mecanismo que permita, al menos, revivir sin dolor aquellos momentos. La manera en la que M.R. relata cómo fue negada por su padre y cómo este ejercía control hacía su madre, da cuenta de ello:

E: Me he dado cuenta que no has mencionado a tu padre, ¿me podrías platicar un poco acerca él? M.R.: [Risas nerviosas] Bueno, de él yo no sé, yo no lo conozco, ahora sí que yo no sé, no sé nada en relación a él, este, pues, ahora sí que yo a la que considero padre y madre es a mi mamá, nada más, es a la única que

consideró, yo no soy quién para juzgarlo, ¿verdad?, porque pues, ahora sí que cada quien, nuestros actos, este, tarde que temprano cada quien los tenemos que, que pagar. Entonces, le digo, pues yo no soy quien para, pues para juzgarlo, ni, ni, ni mucho menos, este, eh, una vez vino a buscar, a buscarnos, pero no a mí, vino a buscar nada más a mi hermana, porque él nada más reconoce como su hija a mi hermana, a mí me niega, dice que yo no soy su hija, entonces, ahora sí que, pues los errores de él y de mi mamá, ellos son los que saben y los que, yo, los que tienen que, que tarde o temprano, pues, pagarlos, ¿verdad? El día que sean juzgados, pues ellos los van a pagar; yo le digo, a pesar de que él no se portó bien con mi mamá, que él le decía a mi mamá que abortara a mi hermana, porque él no quería responsabilidades, entonces, este, pues tarde que temprano, él lo va a pagar, mi hermana es lo que dice: “yo no le guardo tampoco rencor”, dice: “que Dios lo, lo ayude y lo, lo perdone y todo”, y pues así yo también, o sea, yo no puedo hablar de él porque yo no lo conozco, no sé ni, ni, ni, o sea, no tuve nunca ningún trato con él.

Para M.R. revivir experiencias relacionadas con su padre no fue tarea sencilla, puesto que, durante las primeras entrevistas, cuando la historia tenía relación con esta figura, la participante evadía elementos de aquella trama o simplemente cambiaba el tema, precisamente, por el dolor que ella sintió al no ser aceptada por su progenitor; ella misma lo relata entre una voz entrecortada, una tonalidad que denota tristeza, enojo y el deseo de que haya justicia por lo que tuvo que vivir, no sólo ella, sino su madre y su hermana.

Un último elemento asociado a la violencia en la familia es el de los roles familiares a través del control de los medios económicos:

...uno de los recuerdos que tengo [...] de otro tío que también era muy humillante, este, humillaba mucho a mi mamá, le gritaba, a veces, este, que lo que hacían, pues mi mamá de comer, aventaban el plato y, y así como que a mí no me gustaba, no me gustaba que, que fueran así mis tíos con mi mamá, porque más que a nada no la veían como, como su hermana, la vean como una sirvienta a mi mamá, querían que mi mamá, pues hiciera todo. Mi mamá, yo a veces sí, a mí no me ponían a hacer cosas así, pero porque estaba más chica, pero la que sí vio más cosas, fue mi hermana, porque pues, este, mi hermana le dolía mucho que

tratarán así a mi mamá y ella le ayudaba a hacer la comida o así, ya después mi mamá, una de mis tías le, le dijo que ahí iba haber una vacante y que le, que si quería ir a trabajar y ya se fue a trabajar ahí, a hacer el aseo a un, a un deportivo y, este, y ya se iba, mi mamá se levantaba temprano a hacer de comer, y luego ya dejaba todo listo, limpio...(M.R.).

En este fragmento se desprenden algunos elementos de análisis, el primero relacionado con los roles de género. La conformación familiar en los relatos de los seis entrevistados, describe, en cinco de las seis historias de vida, a la figura de líder familiar como un ser proveedor (este papel es asumido comúnmente por alguna figura masculina), por otro lado, también se encuentra la descripción de la contraparte, descrita como un ser subordinado, al pendiente de las necesidades del líder de familia (asumida comúnmente por una figura femenina). En el relato de M.R., el abandono de su padre ocasionó que se fueran a vivir a casa de sus tíos, la gravedad de la situación posicionó a su madre en una situación pasiva y de subordinación, por lo que el papel de proveedor pasó a ser tomado por los tíos, repitiendo así, el patrón familiar.

El elemento de control de medios económicos es de suma relevancia en este relato, puesto que la búsqueda de emancipación económica no necesariamente rompe con el patrón de roles y violencia ejercido dentro del núcleo familiar, así, aunque la mamá de M.R. había conseguido trabajo, “ella tenía que dejar la comida porque sino se enojaban y la regañaban...”, entonces, la violencia ejercida causa una distorsión cognitiva en forma de *debeísmo*, que no se cuestiona y se cumple con el fin de “... vivir bien en familia, aunque sea a gritos [pausa], pero al final uno sale adelante solo así”. Hablamos entonces que la violencia económica no solo está asociada a aspectos monetarios y materiales, sino que, al igual que los demás tipos de violencia, está interconectada a elementos vínculo-afectivos que se mantiene con la persona que violenta y de la personalidad de quien es violentado, por tanto, mantiene un ligadura en la conformación de las subjetividades.

4.2 Camino escolar: del kínder a la juventud

Las narraciones presentadas hasta este momento permiten comprender algunos de los elementos que forman las bases sociofamiliares en la infancia de vida de los participantes desde la transversalidad de sus experiencias; aquellas muestras retomadas son solo algunos de los aspectos más significativos de la vida de cada estudiante y deben ser caracterizados desde su propio momento y espacio histórico determinado, en este sentido, los siguientes apartados, retomarán aquellas narrativas que forman parte de las etapas posteriores a la primera infancia con el objetivo de ir construyendo un esquema lo más propio posible que nos permita comprender aquellos entrelazamientos restantes de cada historia de vida recolectada.

Para nuestro propósito, la organización de este apartado retomará los pasajes de vida desde un punto de interconectividad común dentro de las seis historias de vida: la escuela. La presentación de las siguientes narrativas no estará limitada al esquema lineal de las etapas de formación escolar, sino que entrelazará aquellas vivencias en paralelo con el fin de representar lo que un individuo vive, no sólo dentro del espacio escolar, sino en su contexto fuera de este, cómo es que su vida antes de la escuela influye en esta experiencia y cómo a través del paso escolar se va creando un camino de construcción y reconstrucción de sentido para la vida futura.

4.2.1 Experiencias y significados escolares

Cuando ingresé a la escuela, en primero de primaria... fue un verdadero trauma, [risas], porque yo pensé que me iban a abandonar ahí...(K.A.).

Una concordancia entre las seis historias de vida rescatadas es el sentimiento de abandono que cada uno de los participantes experimentaron cuando tuvieron que iniciar su vida escolar. La descripción que se hace sobre este proceso emancipador denota sentimientos de incertidumbre, miedo y un cuestionamiento sobre el motivo por el que un niño de cuatro a seis años tiene que dejar el espacio familiar para adentrarse a un nuevo ambiente totalmente desconocido.

4.2.1.1 La escuela como lugar de abandono

El sentido que se le brinda a la experiencia vivida del inicio de la vida escolar fue descrito como “un verdadero trauma” puesto que implica, en primera instancia, lidiar con un sentimiento de abandono incomprensible para un niño de esa edad:

E: ¿Fuiste al kínder? M.R.: Sí, sí fui al kínder. E: ¿Recuerdas cómo fue tu primer día? MR: Sí, este, cuando, este, entré al kínder, iba toda, primero iba toda emocionada porque mi mamá me compró el uniforme, los es, este, zapatos, iba, bien contenta, pero ya cuando ya, ya, este, me dejó en, el primer día que me dejó ahí en el kínder, este, pues, ¿cómo le diré?, eh, yo lloraba mucho porque me daba miedo que ya no regresará, por mí como que tenía esa inquietud, de que yo no quería de... despartarme de ella, tenía miedo de que me dejara y que ya no fuera regresar, me decía: “a las doce que salgas, yo vengo por ti, este, tú no te preocupes, tú estate tranquila, este, van a dar las doce. Si yo no vengo por ti va a venir una vecina a recogerte”.

M.R., narró aquella experiencia con una expresión de incomprensión ante lo que estaba narrando. Una discrepancia entre el sentimiento vivido cuando era niña y el sentimiento actual al narrarla, puesto que ella menciona que su madre le había estado contando sobre la escuela desde días antes de iniciar clases y ella estaba ansiosa por ir, pero que no comprendía el porqué cuando estaba ahí, comenzó a sentir miedo, ese autocuestionamiento al enfrentarse con otra realidad de la no acostumbrada, pues “es que no sabía que iba a... que si iba a ser como mi mamá me había dicho... yo pensaba que se quería, que me quería dejar ahí”.

E: ¿te acuerdas del primer día del kínder cómo fue? O.V.: Oh, sí... E: ¿Me podrías platicar? O.V.: Este, el primer día, lloré. E: ¿Recuerdas por qué te pusiste a llorar? O.V.: Me puse a llorar, no sé por qué, ah, porque creía que iban a cerrar la puerta y mi mamá me dejaba ahí y yo me ponía a llorar.

La ansiedad y el miedo ante lo desconocido son los elementos concordantes en las narrativas de esta experiencia de vida, junto con el sentimiento de abandono, proveniente del desapego de la figura materna, provista por el infante como la figura de protección, cuidado y cariño. Para O.V. “si me hubiera dejado mi papá a

lo mejor no lloraba o quien sabe... no sé, no creo [risas]... ella [su madre] siempre me llevaba, este, entonces, yo creo que me daba más confianza, pero a la vez miedo de que ya no la viera". Para O.V. el sentimiento de abandono sólo tuvo sentido debido a la conexión que tenía con su madre, puesto que se cuestiona lo que pudo haber sentido si aquella experiencia hubiese sido vivida junto con su padre.

4.2.1.2 La escuela como un lugar de adaptación

...vas a una nueva escuela, y sí, me decían que iban a ser nuevos maestros, y de hecho iba a tener más maestros, no nada más solo uno. Pero sí, fue un poco así de nerviosismo y timidez, pero pues, ya, poco a poco. Lo logré superar...(P.M).

El conglomerado de emociones y sentimientos negativos que cada participante sintió al llegar a una nueva escuela fue temporal, ya que prosiguió un estado de adaptación en el que se fueron familiarizando con el nuevo ambiente, al mismo tiempo que internalizaban el proceso necesario de desapego de su medio familiar.

E: Recuerdas el primer día de clases?, ¿el primer día que te llevaron al *kinder*? PM: [risas] sí, sí, sí. E: ¿Me podrías contar sobre esa experiencia? PM: Sí, pues de hecho sí es, siempre era el niño llorón del, de grupo [risas]. Las maestras siempre, ya a mi mamá le decían, a mi mamá, que ¿por qué lloraba mucho?, porque siempre, nunca quería entrar, que porque no me calmaba. Siempre estuve, pues casi, nomás' estudié un año, pero casi la mayor parte del tiempo hasta que me fui, como que no sé, ¿acostumbrando?, fue cuando ya se me quitó eso, pero sí, siempre lloraba, me daba mucho miedo, no sé qué me imaginaba, pero sí, eso fue lo que más batalló mi mamá con eso. Luego a veces mi mamá me engañaba, hasta cosas, que iba a estar ahí afuera del kínder, para que no me diera miedo, más que nada y que la escuela, este, era necesaria y ella también pasó por eso, sí...

Para P.M., el proceso de adaptación escolar dependía del apoyo de su madre, ya que la relación con ella fue mucho más significativa que con su padre, puesto que este último trabajaba mucho y por tanto, no había tanta convivencia ni

acercamiento; en este sentido, que su madre lo “engañara” diciéndole que “ella se quedaba siempre todo el tiempo afuera ahí, este, esperándome”, propició a que él pudiera encontrar un alivio para esa ansiedad propiciada por la nueva experiencia, lo que lo ayudó a tener una mejor adaptación en el siguiente nivel educativo:

E: ¿Tienes recuerdo de cuando entraste a la primaria? PM: Sí, también. E: ¿Hubo alguna diferencia con lo del *kindergarten* o fue igual? PM: Pues sí, bueno, ya no tanto. Igual, pero pues sí igual un poco de nerviosismo, pero igual porque sí, vas a una nueva escuela, y sí, me decían que iban a ser nuevos maestros, y de hecho iba a tener más maestros, no nada más solo uno. Pero sí, fue un poco así de nerviosismo y timidez, pero pues, ya, poco a poco. Lo logré superar un poco, pero sí, unos días al principio, no sabía qué, qué iba a pasar ahí.

El proceso de dejar el nicho familiar para adentrarse a un nuevo mundo, el escolar, podría ser descrito como un rito de paso, puesto que la escuela en sí, mantiene una esencia sociocultural propia, caracterizada por reglamentaciones, espacios físicos y figuras de jerarquización propias, ajenas a lo conocido por un niño. En otras palabras, es una realidad en la que los niños (jóvenes e incluso adultos), tienen que adentrarse y adaptarse, a la par de la realidad en la que han formado parte a lo largo de su vida. Un ejemplo de ello es lo narrado por C.G.:

...me acuerdo que, no, no era muy grato estar, estar ahí con mis compañeros, porque ellos eran, como que, de otra clase social, y yo era más, no sé, como que no, no me acoplaba con ellos E: ¿cómo te dabas cuenta que eran de otra clase social?, ¿Qué hacían? o ¿qué decían? C.G.: Pues, ellos, siempre, pus se la pasaban comprándose cosas en el recreo y esas cosas, y tenían buenos tenis, buena ropa y todo eso, y siempre andaban presumiendo, y yo me acuerdo, que yo no, casi nunca, tuve nada así, que presumir, que dijeran ellos “¡Ah!”, o sea, nunca tuve nada con que, supongo que eso también fue algo que sí me marcó, un poco, tal vez no muy profundo, pero sí, este, de que no me, a lo mejor, sentí un poco de resentimiento de la separación de clases sociales, en ese entonces, porque, porque ellos, ¿por qué son así?, ¿no? decía ¿por qué tienen tanto? y yo, decía ¿por qué son así?, ¿por qué no comparten?, ¿no?, lo que tienen o ¿por qué no,

esté, no sé, por qué son presumidos o algo?, así, cosas así pensaba, que no me gustaba cómo me trataba.

C.G., creció en un barrio y asistió a un kinder público, dada su situación familiar, se esperaba que asistiera a una primaria pública, no obstante, “tenía un padrino, que él me apoyaba mucho, él me pagaba mis estudios, me daba dinero, este, me apoyaba, era español, [...] sí, él apoyaba, cuando mi mamá no tenía, pero sí, este, porque sí estaba cara la colegiatura”. La decisión de asistir a una “primaria de paga” estaba fuera de su alcance, puesto que, desde la visión familiar, “la escuela de paga sí, según siempre es mejor que la de gobierno”.

En la investigación que realicé en la maestría sobre los significados de la escuela, concluí que estos son el resultado de elementos conformados por el contexto histórico-socio-cultural-personal y que no existe un significado establecido y totalitario sino que son construcciones jerarquizadas expresadas con base en la vivencia y funcionalidad de quien lo significa. Para la familia de C.G. enviarlo a una escuela particular significaba tener una mejor calidad en el aprendizaje que recibiría, no obstante, es interesante analizar que, desde la perspectiva que C.G., había un elemento más relevante sobre la escuela: el compañerismo y la socialización. Él realiza un cuestionamiento sobre todo lo conocido antes de ingresar a la escuela con el nuevo conocimiento, es decir, hay una comparación entre la realidad vivida, hasta ese momento, y la nueva realidad en la que está inserta; un cuestionamiento sobre las actitudes y comportamientos del otro y una reflexión sobre la vida social y económica que había llevado hasta ese momento. Aquella comparación da como manifiesto una incomformidad que tiene que ser asumida por factores que van más allá de sus necesidades:

... él se encargó [su padrino], de que yo no suspendiera mis estudios en esa escuela de paga, supongo, y, también hice mucho esfuerzo, por eso, por pagar [su padrino] la escuela, también, pero sí, este, sí aprendí mucho, lo que sí agradezco que aprendí, el inglés, siempre me enseñaron inglés y, en la actualidad, se me facilita mucho, el aprender inglés, pero de ahí, sí, lo que me marcó fue la, el percibir esa separación de clases, en el primero de primaria, más o menos (C.G.).

La adaptación escolar, entonces, implica asumir responsabilidades que no están propiamente relacionadas con los aprendizajes académicos, independientemente de las vivencias propias del espectro escolar y de la situación socio familiar del individuo:

... ese niño se llama Hugo, yo a él, lo estimé mucho, porque era de esos niños bonitos, era rubio y traía su mochila de cuero, pero su mamá era una persona muy curiosa, los cuadernos los llevaba cocidos y, a la hora del recreo, que era a las cuatro de la tarde, porque éramos del turno de la tarde, este, le llevaba hasta su agua de limón, la torta era una cosa deliciosa, era con salchicha, llevaba frijoles, entonces, ese niño nos da..., me daba la mitad de la torta, y yo de esa mitad de torta, le compartía a mi hermana, la mitad, y, a veces, por días o semanas, era lo que comíamos, esa torta, era lo único que comíamos, porque, pues no, no teníamos otra cosa para comer, mi abuelita nos daba un té, compraba de esas gelatinas, que eran, de esos cuadritos, que eran leche con..., leche con agua, y nos daba uno / dos, o la mitad de una manzana, o un taco de sal, hacia salsa con el molcajete, y nos daba un, así un taco, y era lo que comíamos (K.A.).

El relato de K.A. es significativo en el sentido de que ella tuvo que cursar sus estudios de primaria bajo el manto de la pobreza extrema, a tal grado de no tener para comer durante varios días. La escuela primaria para ella significaba “un lugar bonito porque estaba ese niño que le digo, y pues me gustaba compartir con él y me daba de su torta todos los días”, no obstante, la adaptación a este ambiente implicaba tener que experimentar el proceso de aprendizaje bajo el ayuno y la necesidad de esperar el recreo para poder comer algo, entonces, para K.A., la adquisición de aprendizajes pasaba a segundo plano.

De acuerdo con el informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social del año 2023 en México, el 50.08% de la población está caracterizada con una condición de pobreza, es decir, poco más de la mitad de la población vive su vida cotidiana con esta condición, en relación a lo anterior y las narraciones presentadas, se podría interpretar que la pobreza mantiene una correlación con el aprendizaje escolar, con la adaptación y con el significado que se le asigna a los estudios, “no es lo mismo a, cuando aprendes con la panza vacía que cuando ya

comiste ¿no?”(K.A.); “ahora era distinto, [la secundaria], porque pues ya estás con chavos que te entienden, que tiene lo mismo que, que, uno” (C.G), empero, este solo es un elemento de la complejidad del fenómeno educativo.

4.2.1.2. La escuela como espacio de vida

...sí, estudié un poco, hice amigos, pero no le ponía interés a los estudios, yo sólo le ponía interés a encajar, encajar en algo, quería encajar en algo (C.G.)

Parte importante de la experiencia escolar, son los procesos de socialización, socialidad y sociabilidad, concordancia en las experiencias de cada una de las historias narradas y sintonizadas en los tres niveles educativos, independientemente del plano temporal en el que se analice. La relación con los otros, forma parte significativa sobre cómo es que se vive el espacio escolar al mismo tiempo que se viven experiencias fuera de este espacio, esta nueva experiencia en otro espacio dimensional comienza con una interrogante entre la percepción de la realidad vivida hasta ese momento y la nueva realidad encontrada. No obstante, la forma en la que se constituye una relación de amistad, está caracterizada por aspectos asociados a la etapa de desarrollo psicosocial de cada una de las historias de vida presentadas en esta investigación. En la etapa de kinder, el juego forma parte esencial y condicional para la creación de un vínculo con el otro:

E: ¿Recuerdas a los amigos que hiciste en el kinder? P.O.: Eh, sí recuerdo a una amiguita que su mamá tenía un puesto en el mercado y siempre me llevaba yo con ella bien, luego jugábamos en el recreo o llevábamos así comida y nos compartíamos o luego, por ejemplo, ella no llevaba y le decía yo, le daba yo de mi comida, pues siempre, siempre me junté era una niña, pero siempre, eh, me llevaba mejor con las niñas, que con los niños, los niños, o sea, sí les hablaba yo, pero no, no como se llama, así como le hablaba yo a mi amiguita, o sea, así, como eran mis compañeros, pues les hablaba, o luego por ejemplo eh pues nos poníamos a correr, pus jugábamos...

Socialización, socialidad y sociabilidad

Es interesante notar cómo en las narraciones de las vivencias respecto a los amigos, en las seis historias de vida, el juego forma parte fundamental para la creación de lazos de compañerismo y amistad. Cuando se le preguntó a cada uno de los participantes cómo es que habían hecho amigos, las respuestas se alineaban siempre a la dinámica de los juegos: “yo creo que [se queda pensativo] ni te das cuenta cómo, nomás me acuerdo que siempre estábamos ahí, jugando, riendo, lo que hace un niño, ¿no?” (O.V.). Entonces, el juego pasa a ser parte primordial en el proceso de socialización:

Entonces, este, pues sí, había juegos, había juegos, me acuerdo que teníamos juegos; de salones no me recuerdo cuántos salones había, yo nomás’ me acuerdo que a mí me tocaba hacia la calle, hacia la calle ya pues, este, la maestra nos daba plastilina, nos ponía a jugar, a cantar, y así hacíamos actividades (M.R).

En el siguiente nivel educativo, el juego estaba presente, pero la socialización y la creación de un vínculo indicaba semblantes conectados a cuestionamientos sobre la realidad vivida hasta ese momento y la percepción del otro como una figura de identificación y por ende, apoyo.

...había una niña que se llamaba “Victoria” de esas, parecía muñeca de, cómo porcelana, era muy blanca, sus cabellos rubios, y la mamá la peinaba como con rizos, y entonces, este, era muy bonita, y yo decía “ay, qué bonita es Victoria”, y yo la veía, y sus calcetitas, sus zapatos, así, siempre bien alineada, no, y yo decía, “ay no, y yo así como siempre”, y, entonces, me decía María de Jesús, ella, este, pues ellos hablaban un dialecto, no, y su familia estaba, como que le decían, ¿tú les entiendes?, es que, yo no entiendo como hablan tus papás, pero tú me caes, bien, y entonces, hicimos así, amistad, nos dimos cuenta que nos podíamos apoyar, entonces, yo ahí me di [cuenta], que a veces, un amigo, no siempre es el que te sonrío, luego, luego, sino cuando lo vas tratando, lo vas tratando, te vas dando cuenta [de ese apoyo] (K.A.).

Para K.A., la primaria se convirtió, además de un lugar donde podría aprender cosas nuevas, en un lugar donde podría conocer personas distintas a ella, procedentes de otras culturas; ella misma experimenta un interrogante entre lo

que conocía hasta ese entonces (la forma en la que ella vestía, su propia condición social) y lo nuevo, lo distinto, lo incomprensible (otra forma de vestir, otro lenguaje), pero aquello desconocido no fue percibido como una situación amenazante puesto que, independientemente de la condición social y las diferencias, había una condicionante mucho mayor, la identificación del otro.

Mis compañeritos era muy buena onda, porque cuando yo no, yo no era muy amante así al estudio, porque yo me distraía con cualquier cosa, así, rápidamente. O sea, no me enfocaba en lo que estaba haciendo, pasaba algo y ya me distraía, entonces ya cuando eran exámenes o así, pues ya mis compañeros me echaban la mano en estudiar o repasar, y me decían: “oye, ven, te voy a enseñar esto si no entiendes, pero no quiero que te estés distraendo, si te distraes, yo te voy a acomodar un sape”, le digo: “bueno, también si de esa manera voy aprender, pues está bien, no hay bronca” (O.V.).

Para O.V. el sentido de la escuela, en la primaria, estaba asociado al apoyo de sus amigos respecto a sus problemas de aprendizaje y atención; para él, no hubiera sido posible concluir la escuela sin el apoyo de ellos, puesto que “me ayudaban siempre, pero siempre, porque, este, de plano no daba una [risas] y no sé, hasta ahora no sé, por qué [lo hacían] si estábamos [...] como que muy pequeños”.

Los lazos de amistad son muy significativos en las seis historias de vida ya que estos ayudaron a cada uno de los participantes a adaptarse al nuevo medio socio escolar, crear una red de apoyo que no encontraban en otros espacios de su vida cotidiana y poder sobre llevar aquellas situaciones que no podían contarle a sus familiares:

Sí, me parece que tenía tres amigos, pero ya así de recordar su nombre, no, creo que no... E: Y ¿por qué?, ¿por qué crees que, que con ellos sí pudiste entablar una relación de cercanía? PM: Pues, tal vez que a lo mejor ellos eran más abiertos o más amigables, yo creo. A lo mejor ellos me animaban a que yo también hablara más con ellos, porque los del kinder sí eran más como, como que más tímidos o no sé. Por eso también me costaba yo hablarles, un poco, pero ellos eran más abiertos. E: ¿qué, por qué razón crees que tenías más cercanía con el que con los otros dos? PM: Pues yo creo que sentía más seguridad al hablarle, o más

confianza, o no sé, pero sí, con él sí me sentí, me llevaba más bien, me expresaba más mejor, no sé por qué sentía como esa confianza en contarle lo de la escuela y lo de mi casa, y así.

P.M., narró que sus amigos fueron la red de apoyo perfecta para poder “desahogarme de algunas cosas, pues, que pasan en la casa”, ya que en ellos encontraba la confianza que no podía tenerla con sus padres o alguna otra figura de autoridad, dentro y fuera del espacio escolar, es así como para él, comienza un proceso de desapego y de identificación con otro tipo de figuras sociales. El sentirse seguro para poder hablar “cualquier tipo de cosas que no le cuentas a tus papás” (M.R.) es uno de los condicionantes más importantes en la creación de lazos de amistad en la etapa previa a la adolescencia, asimismo, es un elemento que denota la expresión de la vida juvenil.

La identificación con los pares es parte fundamental al significar la escuela como una forma de expresión de la individualidad, desde la colectividad. La escuela como un espacio de expresión juvenil es un concepto que ha sido mostrado en distintos planos investigativos (Ávalos, 2007; Hernández, 2007, 2007; Weiss, 2009; Reyes, 2010 y Tapia, 2015, Reyes, 2018). Esta expresión de vida juvenil, está caracterizada, en primera instancia, por el proceso de emancipación del propio joven hacía la conformación de una identidad propia, asumida por una necesidad de pertenencia al nuevo espacio identificado:

...me fui a la secundaria, y sí, estudié un poco, hice amigos, pero no le ponía interés a los estudios, yo sólo le ponía interés a encajar, encajar en algo, quería encajar en algo, o sea, hacía las tareas, pero, en realidad no le ponía mucha atención, a lo que me decían, sí me, por decir, me preguntaban, pero, como que lo grababa así, en mi subconsciente, las cosas de las clases, y, sí, sí pasaba, no, las clases, pero mi mente estaba en otro lado, en la, así como que en la socializar o algo, encajar en algo, conseguir novia, tal vez (C.G.).

En el próximo capítulo se analizará la forma en la que la socialización, la necesidad de pertenencia, la cultura juvenil y otros aspectos propios de la etapa de desarrollo psicosocial del individuo están correlacionados con la formación

identitaria, la personalidad y el Yo, no obstante, desde la anterior narración, podemos identificar que los procesos escolares pasan a un segundo plano en la adolescencia; O.V. relata que en esa etapa cambió mucho su vida, puesto que él sentía esa necesidad de pertenecer a algo, de ser reconocido por algo, no obstante, su interés por ese reconocimiento no estaba ligado a lo académico, sino que se alineaba a los procesos de expresión juvenil sin ningún tipo de cuestionamientos:

... te digo que yo, este, como toda mi vida, fui bien solitario, te digo que quería encajar, o sea, cualquier cosa que me hiciera encajar, yo la quería hacer, o sea, estaba no sé, estaba dañado, no sé qué me había dejado así, de esa manera, este, de que quería encajar en algún círculo, cualquier cosa, que me hiciera encajar, yo la hacía, yo la hacía, yo, si era tomar, yo tomaba, si era fumar, yo fumaba, cualquier cosa, o sea, todo eso controlaba mi vida, o sea, cómo que ese trauma, de no pertenecer a nada, sentía eso, que no pertenecía a nada (C.G.).

En la experiencia de C.G., es posible identificar que el sentido que se le brinda a la escuela no es un fenómeno aislado ni estático, sino que se encuentra en constante construcción y reconstrucción. Él mismo logra identificar que en su adultez, aquella necesidad de pertenencia fue un proceso temporal puesto que “después de la escuela [secundaria] ya no soy, ya no fui así, volví a cambiar”, empero, podemos inferir que la etapa de la juventud no sólo se manifiestan gustos e intereses ligados a sus ideologías, sino también, comportamientos y acciones que pueden poner en riesgo su integridad física, es decir, aquella necesidad de pertenecer y encajar trae consigo, la consolidación de dinámicas desintegradoras.

E: ¿A tus amiguitas qué es lo que les gustaba?, M.R.: Ah, no, había unas compañeras que a ellas les gustaba tomar, maestro, ellas les gustaba mucho lo que era tomar fumar, este, y así, a veces, este, llevaban que supuestamente refresco, pero no era refresco, era cerveza, entonces ahí tomaban y todo, y ya se salían pues a echar relajo, ya no entraban a las clases y se iban a las canchas y allá se ponían a, a fumar, tenían novio. Cómo que a ellas, como que a ellas no les llamaba, como que ellas estaban a otra época, no sé, yo así pienso, como que no les gustaba que las mandaran los maestros.

El espacio escolar, en la etapa juvenil, constituye el lugar perfecto para la expresión de actitudes, hábitos, acciones y comportamientos que, posiblemente no pueden ser expresados en el ambiente familiar; la escuela, entonces, es un espacio de independencia en el cual los jóvenes toman sus propias decisiones, aun si estas van en contra de los cánones establecidos por la dinámica escolar, estas decisiones son tomadas desde un contraste que se establece entre los ideales formados desde el núcleo personal y familiar y la nueva dinámica de la cual se forma parte, es decir, si bien hay un cuestionamiento moral sobre las acciones del otro “yo estuve así como ese lema de: pues si no quiero no es a fuerza, ¿no? [...] tú no me vas a obligar, si me vas a poner una condición de, si no quiero fumar y no quieres ser mi amigo, esa es tu bronca” (O.V.), este es maleable y en ocasiones, se inclina a favor de la formación de un *nosotros*: “pues si me dejé llevar [a tomar alcohol y fumar] una sola vez porque pues ya iba a salir y dije, este, bueno, pero nomás tantito, por la curiosidad” (M.R.).

La vida fuera de la escuela

Pero la socialización es sólo uno de los aspectos a experimentarse en este plano dimensional puesto que cada estudiante tiene que vivir situaciones ajenas a lo académico a la par de la vida estudiantil:

E: ¿Pasó algo fuera de la escuela, es decir, con tu familia, en la comunidad, que tú recuerdes que te haya como impactado? P.O.: Eh, algo que me impactó sí, fue cuando falleció mi prima que tenía cáncer, estaba yo, estaba yo, tenía yo como ocho años, cuando ella falleció, mi prima de cáncer, estaba ya bien joven, ella tenía ya como treinta. Sí me impactó muy feo, como que sí me, sí, sí, así como que, estaba yo muy triste porque... E: ¿cómo recuerdas el significado de las pérdidas?, ¿cómo lo viviste tú? P.O.: Ah, eh, sí estaba yo triste porque pues mi prima convivía con nosotros, ella, vivía en la vecindad, porque ella era su hermana de mi papá, o sea, ella también vivía ahí, o sea, la familia Ordóñez, que viene siendo de mi papá, vivía en la vecindad donde nos fuimos, entonces, eh, pues sí, convivíamos mucho, teníamos yo la vi que, como se llama, se deprimía ella, y se le empezaba a caer su cabello, y yo, y yo, me hacía esa pregunta, no?, ¿qué le está pasando?, entonces yo le preguntaba a mi mamá, y mi mamá me decía “ay es que

tu prima está enferma, tiene una enfermedad que se cae el cabello, o sea, mi mamá me explicaba, y yo le decía, pero ¿Por qué le pasa esto? si ella esta joven, o sea, yo me hacía mil preguntas, y ella me decía “no, es que así es esa enfermedad, si tú no te cuidas, te da y como que te da, se te cae el cabello, o sea, te pasan muchas cosas, y yo, o sea, como que yo sí me ponía triste, le decía yo, no es que ella esta joven, o sea, como que me hacía mil preguntas, sí me adentré mucho a el porque, por qué pasaba eso, ¿no?, entonces, eh, ya después mi mama me dice no es que así es esta enfermedad y tienes que aceptarlo porque si a ti te ve mal, ella piensa que le va a pasar otra cosa, tú debes de estar bien, no la debes, o sea, como que nos viera tristes.

La narración de esta experiencia de vida para P.O. no fue nada sencilla, entre lagrimas entre cortadas ella narró cómo es que tuvo que vivir aquella pérdida, al mismo tiempo que vivenciaba la escuela, pero la experiencia para ella no sólo queda en el plano de la tristeza, sino como ella lo describe, de la incompreensión sobre lo sucedido a lo largo de varios meses, el no tener una explicación que le dejara en claro el porqué su prima tenía esa enfermedad y el porqué siendo tan joven tenía que pasar por algo así. O.V., relata que esta experiencia no la dejaba dormir, le causaba ansiedad a esa edad y un miedo enorme por pensar que a ella también le podría pasar esto. Cuando se le preguntó sobre cómo es que vivió esta situación al mismo tiempo de su paso por la primaria, ella misma respondió que “pues se me olvidaba por ratos, pero siempre, creo sí, siempre estaba pensando y me daba miedo regresar a ver, ver a mi prima así, porque no entendía”. Entonces, para O.V. la escuela, “debería haber quien te ayude porque no entendía, no decía nada porque, supongo que nadie me iba a ayudar a entender”, si bien, la creación de lazos de amistad a esta edad ayudan a poder sobrellevar la carga personal de cada estudiante, desde la narrativa de O.V., la escuela debería tomar en consideración las experiencias de vida de los estudiantes, aquello que están viviendo fuera del espectro académico, pues ello “claro, este, sí influye en lo que, la forma en la que estamos aprendiendo”.

Hasta este momento, encontramos que la forma en la que se vive la escuela y la creación de significados están relacionados (pero no limitados) con

tres elementos importantes: la socialización, la vivencia fuera de este espacio y la relación con las figuras académicas. Para M.R., precisamente la relación con estos últimos es de suma importancia para poder sobrellevar aquellas vivencias:

... Sí, sí tengo, tuve una maestra. Ella era muy cariñosa, ella era muy cariñosa, este, nos explicaba igual, también mucho, este, eh, jugaba con nosotros, o a veces, este, no sé si tenía o no quería darnos clases, y se ponía a platicar historias con nosotros, y, y sí, esa maestra fue muy, muy, muy, muy, muy cariñosa, esa maestra, y ya, yo todavía yo la recuerdo mucho, la recuerdo muchísimo. E: ¿En qué año la tuviste? MR: A ella la tuve en quinto año, en quinto año. E: Aparte de lo cariñosa ¿qué más recuerdas de ella? MR: Pues este, convivíamos mucho con ella, todo, todos, todos los alumnos y, este, ay, pues, eh, no dejaba, a lo mejor porque no nos dejaba tanta tarea con los demás maestros, este, nos dejaban poquita tarea, o cuando era periodo de vacaciones, este, ya ve que pues algunos maestros dejan mucha tarea para las vacaciones, ella no, no nos dejaba absolutamente nada, nada, nada de ella, porque ella decía: “pues ya están estudiando, ya, este, salen cansados, aburridos, pues necesitan relajarse, descansar”, y eso como que nos gustaba mucho, que la maestra fuera así.

Que la profesora fuera cariñosa y que entendiera que necesitaban descansar, fue muy significativo debido a que ella misma considera que, “todo estaba bien [en su casa], pero ya ve, siempre hay problemas y uno desde chico se da cuenta y, no sé, se estresa y, este, yo supongo que eso ayuda”. Esto tiene mucha relación en cómo los estudiantes perciben a los profesores y cómo a través de la relación con ellos, pueden definirlos como buenos o malos profesores, no obstante, es interesante señalar que, para M.R., esta definición es dinámica y está sujeta a aspectos asociados al contexto social, educativo y personal de cada estudiante:

E: Y, ahora que ya estás en otro nivel, ¿tú qué opinas, tú que opinas de una maestra así? MR: Eh, pues que la vez nos haría mal, nos hacen mal, porque pues, este, eh, ¿cómo le diré?, pues no quedamos acostumbrados a lo mejor.

Las experiencias de vida fuera del contexto escolar son vividas de acuerdo a la etapa evolutiva de cada individuo y esto implica también dar cuenta del nivel de desarrollo de habilidades para enfrentarlos, puesto que “la escuela no, no te

enseña, pues, una va a, sí a estudiar, pero también se aprenden [otro tipo de cosas], te das cuenta de que debes tener otras habilidades” (O.V.).

Bullying y violencia escolar

O.V.: [...] he sido así como un niño que nunca le he tenido miedo a nada. [...] Y había otros niños que, no falta el niño grosero, el que se quiera pe... pasar de lanza, ¿no?, como quien dice, que me quería pegar. Yo siempre me he defendido, nunca he necesitado que, de otro compañero que me hiciera el paro, y no, yo siempre me defendí. Y no, de hecho, mandaron a llamar varias veces a mi mamá porque le pegué a varios niños, es que realmente me molestaban, y pues yo no le iba... E: ¿Y qué te decían? OV: Me molestaba, y hace como... Antes mi mamá no era muy así de que me cortara el cabello, siempre me dejaba así como el pelo largo, y entonces mis compañeros me empezaban a jalar el pelo, y me decían: “greñudo”, y co...me querían hacer bullying, como hoy en día ya lo reconocen, ¿no?

En las seis historias de vida, y a lo largo del paso entre la primaria y la secundaria, encontramos una concordancia de vivencias con matices definidos por recuerdos positivos, pero también experiencias dolorosas que tuvieron que ser reprimidas para poder adaptarse al medio educativo. Esta adaptación no solo involucra aspectos relacionales con los pares y el abandono del nicho familiar para adentrarse a un nuevo espacio, sino que también está alineado a la aceptación de una nueva figura de autoridad, que es representada desde el fenómeno de la violencia:

La otra maestra, al siguiente año, me golpeaba, recibí muchos golpes, en mis manos, seis meses, con un borrador, se daba el tiempo de pegarme, en lugar de enseñarme, se reían de mí, me fue difícil, mmm..., eso fue, no sólo te marca emocionalmente, y, lamentablemente, también físicamente, mmm..., de tanto golpe han tenido que hacer cirugías a través del tiempo, mis manos no son tan fuertes, y..., y bueno ese año tuve que salir, me salí de la escuela, después de seis meses de golpes, no quería preocupar a mi abuela, por eso, pues no decía nada, y, bueno ese año lo perdí.

K.A. relata esta historia con lágrimas en los ojos, con un sentimiento de impotencia y, aun en su vida adulta, con una incomprensión sobre el comportamiento de

aquella profesora que la golpeaba de manera continua, a tal grado de haberla enviado al hospital por las fracturas que tuvo en sus manos. Aquella situación, relata la estudiante, afectó su paso por la escuela, puesto que ella misma menciona más adelante en su relato que “llegó el momento que, como me gritaba, me pegaba, dejé de ir, dejé de ir”, entonces, las consecuencias del bullying y la violencia escolar ejercida por algunos profesores, son causa directa del fenómeno del abandono escolar, no obstante, la situación es más compleja, puesto que la propia estudiante menciona que, al contarle a su abuela, quien era la persona a cargo en esa etapa de su vida, minimizó la situación, dando así una justificación de aquella acción de poder que la profesora ejercía sobre una niña de su edad.

La normalización de la violencia ejercida por los profesores es un fenómeno implícito en el paradigma de la educación en tiempos pasados, aquellos en los que “los maestros tenía toda, todo el poder para hacer lo que ellos querían y pues los papás los de... este, no decían nada, estaban de acuerdo” (P.O.), Los recuerdos expresados por los seis estudiantes entrevistados, en relación los profesores, sobre todo de la primaria, están jerarquizados por vivencias de este índole, en las que los métodos de enseñanza incluían aspectos asociados a la violencia disfrazada de disciplina:

... sí recuerdo muy, muy bien es al maestro de quinto, ese maestro hasta nos pegaba, nos ponía en una fila, nos decía “fórmense”, y ya nos decía, “a ver les voy a preguntar las tablas”, pero nos las preguntaba salteadas, si no le contestabas bien te daba un palo, ahora sí, debajo de las piernas, y pues la verdad sí, pues muchos le tenían pavor y yo les decía, no pues por eso pónganse a estudiar para que contesten y sí, hubo una compañera que sí lo reportó con su mamá, yo creo que no sé si le dijo a su mamá o su mamá le vio las piernas moreteadas, pero sí, lo reportó, fue a ver a la directora y sí, sí regañaron al profesor (P.O).

Las narraciones de los estudiantes respecto a cómo tuvieron estas vivencias de violencia por parte de sus profesores, están matizadas de cuestionamientos que van más allá de los procesos educativos y más bien se enfocaron en la

personalidad del propio profesor y la razón de su actuar, incluso fuera del espacio escolar:

... yo pienso que en lo personal, este... debe de uno de tener vocación para pues como ellos que son profesores, para tratar bien al alumno, uno debe de tener vocación, ¿verdad?, porque a lo mejor hasta en su casa, pues, a lo mejor los obligaron a estudiar lo que ellos realmente no querían. Entonces, pero, pues ahora sí que uno como alumno no tendría en ese caso, no tendría uno la culpa de que a lo mejor sus papás, o no sé, porque ahí la familia a lo mejor que estudiaron todos en su casa, estudiaron profes, de ser profesores; a lo mejor, este... quieren que todos los miembros de la casa, este, tengan la misma profesión. Entonces, a lo mejor esas personas, esos profesores que son así, a lo mejor no era su vocación de ellos. Pero, pues como se lo digo, o sea, nosotros no tenemos la culpa de que, pues, de que ellos tengan ese mal carácter [...] este, ustedes también deben de tener como ayuda psicológica, porque pues sí, uno entiende que los estresamos a veces como alumnos, porque pues, a lo mejor algunos alumnos no entendemos o a lo mejor les fastidia estar, este, explique y explique cada cada tema, o repetir lo mismo. Eso es lo que yo pienso (M.R.).

En la narración que M.R. hace sobre el cuestionamiento de la conducta de aquellos profesores que ejercen violencia, llega a la conclusión de que también los profesores necesitan ayuda profesional; la reflexión sobre esta conclusión, está relacionado con aspectos socioeconómicos de las instituciones educativas, puesto que ella menciona que los profesores no buscan ayuda psicológica debido a que no les pagan bien, además, otro factor es que “en las escuelas, la mía estaba super chiquita, no hay ayuda psicológica, al menos no en las que yo fui”. Este elemento es retomado en la elección de la modalidad educativa en la que se encuentra ahora y la forma en la que vive su experiencia en el nivel medio superior, si bien, no hay un aspecto definitorio, valdría la pena tomar en consideración que, para M.R. un elemento a considerar para adaptarse a la modalidad online, fue “el apoyo del tutor y todo eso de *construye T*, aprendes cosas emocionales y se ve que los tutores también, pues son psicólogos y eso, como que entienden, la mayoría de los asesores también, te ayudan [los tutores] en cosas psicológicas,

que, este, creo que no hay en otras escuelas [...] y eso debería haber en las otras [instituciones educativas]”.

La escuela vista desde la perspectiva del estudiante y las experiencias vividas dentro y fuera de este espacio escolar, no sólo se quedan en el plano de lo académico; el sentido de la escuela, en las historias de vida de los seis estudiantes, es interpretado como un espacio de vida; en este espacio de vida se pueden encontrar las condiciones, las personas y el desarrollo de habilidades que te permitan poder sobrellevar aquellas vivencias dentro y fuera del espectro escolar, al mismo tiempo que se viven situaciones de las cuales será necesario adaptarse, aceptar o buscar algún elemento que te permita sobrellevarlo para poder cumplir con las exigencias del paradigma educativo.

4.3 ¿Y después de la secundaria qué? La transición hacia la vida adulta y el reencuentro con los estudios

El paso por la etapa de la educación básica, para los seis participantes, fue la antesala hacia la adultez, aunque tres de los seis estudiantes tuvieron la oportunidad de vivir una experiencia previa a los estudios de bachillerato en línea, esta experiencia fue coartada debido a situaciones que comprenden aspectos, socioeconómicos, familiares y personales, propios de la etapa de desarrollo en la que se encontraban en ese momento.

4.3.1 El mundo laboral

[...] ese día gané mi primer sueldo, eran ¿qué?, eran mil trescientos cincuenta, porque era de lunes a sábado. E: ¿Y cómo te sentiste? O.V.: [risas] como yo nunca había visto tanto dinero, se me hacía un dineral, ¿no?

A partir de la nula experiencia (y corta para algunos) de los estudios de educación media superior, los relatos sobre las experiencias de vida, después de la secundaria, estuvieron interconectados por la adjudicación de responsabilidades propias de las condiciones socioeconómicas, familiares y personales; esta serie de responsabilidades comenzaron por asumirse desde la actividad del trabajo:

... pues mi abuela ya había enviudado, porque para esto muere el abuelo, esté y habían pasado ya una serie de cosas familiares, pues complicadas, ¿no? [...] entre los primos se empiezan a dar adicciones, y bueno se complica como que todavía más el círculo, ¿no?, muriendo el abuelo, como que todavía, esté, se hace más complicado, este otra de mis tías, pues tiene a su primer hijo, este, que, que se casa, que no se casa, este y era así, ¿no?, o sea, como que pasabas toda la vida de todos y, y, pues también nosotros con lo nuestro, ¿no?, porque era trabajar, este ver a la abuela enferma, o sea eran, o sea cosas y situaciones, ¿no?. Mi papá, pues estaba con otra persona, esté tiene a su otra hija, este, pero finalmente, o sea en todo ese transcurso, pues no la pasábamos entre que trabajábamos para medio comer, complicado, ¿no? (K.A.).

Como se mencionó en el apartado anterior, la escuela es experimentada mientras se vive la vida, aquello fuera del contexto escolar no se detiene, sigue mutando. Para K.A., el salir de la secundaria implicó aún más responsabilidades de las que ya tenía desde una edad temprana, debido a las condiciones socioeconómicas y familiares de las que formó parte desde la niñez. Ella misma relata que la única alternativa después de la secundaria era trabajar para *medio comer*, no había más. Las condiciones de las cuales ella formaba parte, le impedían, en ese momento de su vida, pensar en tener aspiraciones realistas que involucraran la adquisición de estudios más allá de los recibidos en la educación básica.

En cinco de las seis historias de vida, el trabajo forma parte fundamental del rito de paso entre la adolescencia/juventud y la vida adulta, para algunos casos, esta dinámica fue vivida desde la infancia, como en ejemplo de la narración anterior, no obstante, es en este periodo de la vida de los individuos donde la noción de trabajo viene acompañada de un proceso de emancipación, toma de decisiones, una serie de cuestionamientos internos y, como se mencionó al inicio del apartado, la adjudicación de responsabilidades asumidas desde cada plano vivencial:

...cuando, ese día gané mi primer sueldo, eran ¿qué?, eran mil trescientos cincuenta, porque era de lunes a sábado. E: ¿Y cómo te sentiste? O.V.: [risas] como yo nunca había visto tanto dinero, se me hacía un dineral, ¿no? [...] Este,

pero yo decía: “hay gastos en la casa”, porque ya en ese tiempo era cuando ya nos fuimos a rentar, entonces, pues ya, tenía que ayudarle a mi mamá los gastos de la casa, la renta y toda esa onda, entonces, pues ya, le dije a mi mamá: “no, pues, te doy la mitad de mi sueldo, y ya la mitad la uso para mis pasajes o para lo que yo uso”, y ya, así cada que yo cobraba, le daba a mi mamá.

La vida laboral para O.V. fue completamente distinta que la vida escolar, en su narración da cuenta de las diferencias entre la dinámica escolar y la laboral, “si no te presentas a chambear, pues no te pagan y no comes [...] si no haces una tarea, este, te reprueban, pero, este, no pasa nada más”; este cambio de perspectiva está relacionado con la percepción de una nueva realidad y la adaptación a esta. Para O.V., el trabajo y propiamente el dinero no estuvo significado sólo aspectos hedonistas, sino que vino acompañado de una reflexión sobre su *Yo* y el *nosotros*, definido por el contexto en el que vivía; entonces, para él trabajar representó una forma de poder ayudar a la economía de su casa, pero esa dinámica de la que ahora estaba inserto, también representaba responsabilidades que, de no ser cumplidas, afectarían su vida y las de los demás, con consecuencias más graves, dado el paradigma de la vida adulta.

Esta transformación de la perspectiva de vida a través del trabajo es visualizada en las demás historias de vida. El primer trabajo también representó una forma de identificación con el otro, en el sentido de aprendizajes que no fueron encontrados en otras figuras de autoridad que estuvieron presentes en las anteriores etapas de vida:

¡Ah!, pues, ahí empecé de chalán en la camioneta, conocí a mi jefe Marcos, el jefe Marcos, que es un Don calvito, que, pues me enseñó a ser responsable, él me daba muchos consejos, de él aprendí mucho, de ese señor, aprendí que, pues, que nada te va a llegar así solito, porque yo era muy, este, sí, no me daba cuenta que yo, era, pues sí, un nini, o sea, no, no, no era productivo, no nada y él me enseñó eso, a ser también, me enseñó muchas cosas, la puntualidad, la responsabilidad de entregar bien las cosas, bien hechas, que, a veces hacía las cosas yo, así, nada más, al “ahí se va”, y, él me enseñó que hay que ser bien, bien minucioso, en todo lo que se hace, en todo lo que se hace, hay que hacerlo bien,

eso, es así, poco a poco, siento que en esos trabajos fui aprendiendo a cambiar de parecer, de forma de pensar, con las personas que he conocido, él me enseñó eso, que, pues nada es gratis, nada es fácil, para todo se tiene que batallar, para todo y en el trabajo, sí (C.G.).

La forma en la que C.G. relató la anterior narración estuvo caracterizada por expresiones de nostalgia, alegría y asombro. Él mismo lo menciona que hubo una resignificación de la perspectiva de vida a través de las enseñanzas de su primer jefe; pero aquellos aprendizajes sólo fueron aprehendidos gracias al vínculo que se conformó y a la representación de la figura de su jefe en específico.

Al preguntarle a C.G. por qué consideró aquellos aprendizajes mucho más valiosos que aquellos que los profesores o incluso sus padres le brindaban, mencionó que tuvo que ver con la forma en la que su jefe le hablaba sobre su vida y cómo este le contaba experiencias sobre sus errores y el cambio de actitud que tuvo en la misma etapa de vida en la que él se encontraba; aquella interacción y la identificación con el otro, influyó en la forma de ser de C.G., debido a lo que su jefe representaba para *los otros*: “no sé siempre se daba a respetar y como que todos, pues sí, lo miraban con mucho respeto”. El jefe, entonces, pasa a ser en esta etapa de la vida de C.G. un modelo a seguir, una representación de lo que a él le gustaría ser cómo persona, aquellos aprendizajes aprendidos, son característicos de la configuración identitaria y de la formación del Yo.

4.3.2. Puntos de inflexión: La vida adulta y el retorno a los estudios

... un vecino se vino a vivir al lado de mi casa, entonces, él, él estaba estudiando prepa en línea, y [...] me platicó que estaba estudiando, así en línea, [...] y yo como trabajo, y tengo cuatro hijos, yo dije: “¡Ah no!, pues me queda, me queda muy bien, ese método de estudio, ese, esa modalidad” (C.G.).

Otro de los paralelismos identificados en las historias de vida de los participantes se encuentra en las narraciones de vida después de su última experiencia en el medio escolar, las cuales se encuentran caracterizadas por la consolidación de un estatuto de la percepción de la realidad en la vida adulta marcada por un punto de

inflexión donde los estudios vuelven a visualizarse como una forma de superar las condiciones que la vida adulta trae consigo.

En las seis historias de vida, independientemente de la conformación de un nuevo núcleo familiar o la búsqueda de una independencia social, personal y económica, la vida adulta está ligada con los lazos familiares, no obstante, esta ligazón se presenta más allá del vínculo parento-emocional:

yo vivo en Xochimilco, este, tengo mi familia, que es mi esposa, mis cuatro hijos, mis tres hijos y una hija, o sea, son cuatro hijos, y vivo con, vivo con ellos, en casa de mis padres, construimos en el primer piso, este, pero todavía no nos subimos a vivir, todavía estamos acá, en la planta baja, con ellos, este, solo separados por los cuartos, es un terreno de noventa metros cuadrados, más o menos, lo que está construido, entonces, vivimos ahí, compartimos, eh, la misma cocina, el mismo baño, este, pues, acá servicio de luz no hay, ni a, este, lo que se dice, los caminos (C.G.).

Para C.G. el vivir en casa de sus padres, aun cuando ha conformado una familia de cuatro hijos, no estaba en sus planes de vida, sin embargo, en su narración cuenta cómo es que, debido a varios aspectos de su historia de vida, como las decisiones que tomó cuando estaba más joven, el dejar sueños no cumplidos, el haber tenido un embarazo no planeado, lo obligó a modificar sus planes, al mismo tiempo que entendió que su condición socioeconómica no le permitiría poder tener una independencia familiar como la que él hubiera imaginado, por lo que tuvo que adaptarse a la situación con ayuda de sus padres, quienes asumieron la responsabilidad de permitirle formar su familia en el mismo espacio estructural. La aceptación de sus padres ante la situación que estaba viviendo tampoco fue sencilla, pues:

... fue difícil, porque, yo sólo le dije, a mis papás, que ya, que ya me iba a juntar, pero no sabían que me iba a venir aquí, a la casa, con mi esposa y, ya, este, pues nada más, un día llegué y entré con ella, hacía mi cuarto, y, llegamos y mis papás, nada más, se quedaron, así como de, “¿qué?, ¿qué demonios?”, sí, ya, pues así empezó todo” (C.G.).

Él mismo relata aquella situación como discordante, puesto que hasta ese momento, la vida adulto/juvenil que llevaba no se visualizaba con responsabilidades más allá de la aportación económica para su casa; en este sentido, el sentido de ser padre causó esta discrepancia en la realidad, la cual no habría podido ser resuelta sin la ayuda y apoyo de sus padres. No obstante, la aceptación y apoyo de los padres no brinda indicios de que la vida en pareja se viva de manera estable, pues él mismo menciona sentirse una carga y pensar constantemente en la forma en la que pueda superarse, económica, social y familiarmente. Es aquí donde el retorno a los estudios se presenta en la vida de C.G. como una forma de contrarrestar aquellas condiciones sociales, económicas y familiares fruto de la historia de vida que lo ha llevado a vivir en un contexto del cual no se siente cómodo:

... quiero tener mi casa de arriba, ya quiero estar allá, establecido con mi familia, ya no, ya no tener que estar pidiendo, a veces, a mi papá o a mi mamá, que me ayuden con un taco para mis hijos, o que me ayuden pal pasaje, pa' la escuela, ya quisiera, ya no tener que estar haciendo eso, y, tener un coche, para ir y llevar a mis hijos a la escuela, si es que están estudiando la universidad o algo... (C.G.).

Si bien, para C.G. el retorno a los estudios tiene un sentido de superación socioeconómica, no es la única condicionante, puesto que él narra que la elección de la modalidad tiene que ver también con aspectos personales y de resignificación de la vida, el poder contrarrestar aquellas malas decisiones que tomó en su juventud, así como el sentido de los estudios. Para él, “los estudios te cambian como persona, sí, sirven para encontrar un buen trabajo, pero todo lo que aprendes se te queda ¿no?, le puedes enseñar a tus hijos o a las demás personas y así”.

Otra de las condicionantes que se encuentran en las historias de vida, tiene que ver con sucesos que no están en control de quien los vive. En las narraciones de M.R., cuenta cómo después de la secundaria tuvo la oportunidad de estudiar una carrera técnica, la cual ejerció a temprana edad. El camino hacia la vida adulta para M.R., estuvo matizado por la consolidación del trabajo en

beneficio de otros, a través su carrera como enfermera y, al mismo tiempo, la posibilidad de formalizar una relación romántica con miras en la conformación de una familia propia:

¿Qué fue lo que te motivó que te casarás con esta persona? MR: Ajá, pues, este, a lo mejor, yo tuve una mala experiencia, maestro, porque esa otra persona que le digo, este, era un hombre, se estaba divorciando y él era más chico que yo, él era más chico que yo, entonces, él me dijo que él me quería y que no sé qué tanto. Entonces, este, pues él ya, pues me enamoré mucho de él, luego ya resultó que, que siempre no se iba a divorciar, me dejó, y conocí a esta persona, a lo mejor, a lo mejor a esta persona, sólo duré tres, tres, este, meses con él de andar de novios, mi mamá se oponía a que me casara con él, decía: “es que todavía no lo conoces, no sabes lo suficiente. Ni él te conoce, ni tú lo conoces”, entonces, como que me aferré mucho, no sé si porque quería olvidar a la otra persona, o no sé, pero, este, él me prometía muchas cosas, que porque me iba a sacar de aquí de la casa, que me iba a poner mi casa propia, este, que me iba a ir muy bien con él, y pues resultaron las cosas que pues, que no, que no fueron así.

En el capítulo siguiente analizaremos las pruebas a lo largo de las historias de vida y cómo estas pruebas están relacionadas con la subjetividad de cada uno de los participantes, empero, la narración anterior, considerada también como un punto de inflexión, propicia el camino hacía la reconfiguración de la vida y lo que viene a partir de ello. M.R., narra que aquella decepción amorosa fue tan dolorosamente significativa que sólo encontraba alivio en la dedicación de su trabajo, por lo que, a partir de esa situación su percepción hacía el futuro cambió rotundamente y su vida sólo se enfocó en perseguir la superación laboral, sin embargo, con lágrimas en los ojos, narra cómo todo esto también se vio detenido, debido a un accidente que sufrió al trasladarse a su trabajo:

... yo me lastimé de un brazo [...] Entonces, este, pues ya de mi carrera, de enfermería, sí ya no puedo ejercer, porque el seguro social me determinó de que tengo una lesión en el brazo, y el cual, este, pues ya no puedo trabajar de lo mismo de mi carrera. Para mí eso, pues sí me dolió mucho, porque yo amo esa profesión (M.R.).

El control de aquellas situaciones extraordinarias que influyen en el paso de la vida, está fuera del alcance del ser individual y colectivo, es decir, “no es por ti, no son, este no es culpa tuya, uno no puede decir, esto me va a pasar, mejor no hago esto o aquello, son cosas que le pueden pasar a todos” (K.A.); no obstante, para los participantes, estos puntos de inflexión permitieron reconfigurar su camino de vida y darle sentido a los estudios de bachillerato online como una forma de contrarrestar aquellas situaciones vividas con miras a la mejora de su futuro. Como se mencionó al inicio del apartado, el lazo familiar se presenta como la primer red de apoyo en las narraciones sobre este tipo de eventos significativos:

E: Cuando estabas incapacitada, ¿quién te apoyaba? MR: Mi mamá y mi hermana. Mi hermana me cuidó en el transcurso de que me operaron, este, duré unos días y luego, de la primer cirugía fue en el 2015, y, este, salí sin caminar, salí sin caminar, también fue traumante para mí, porque, este, pues, me afectó lo de mi brazo y la cirugía me afectó a mi pierna, porque, este, yo no podía caminar. Duré como dos años, o un año sin poder caminar, tuve que ir a rehabilitación, [...] ya económicamente, pues mi mamá, mi mamá era la que, la que solventaba todos los, todos los gastos de, en cuestión de mi, de mi comida, este, ella pagaba los, los taxis para irme a llevar a la, a la clínica, porque si nos quedaba lejos de, de mi casa. Este, entonces, este, ella iba, ven... ya como vivo yo con ella, pues ya, este, unos tíos la apoyaron para ir allá a rehabilitación.

M.R., narra que fueron aproximadamente dos años para, finalmente, poder recuperarse, y que aquella situación no hubiera podido ser superada sin la ayuda y apoyo de su familia. Más adelante, cuando se le preguntó sobre cómo es que sentía durante ese tiempo, en cuestión personal, mencionó que, además de la impotencia por no poder valerse por sí misma, sentía frustración por percibirse en un estancamiento personal, puesto que la gratificación social y personal que le brindaba su trabajo, estuvo ausente en todo ese periodo de su vida y debido a las limitaciones que tuvo que pasar, no había manera de encontrarlo en otras partes, sino hasta el momento de reconsiderar volver a los estudios:

... yo me lastimé de un brazo y de enfermería me, me imposibilité, de que ya no pude trabajar porque tengo una pensión. Entonces, este, pues ya de mi carrera, de

enfermería, sí ya no puedo ejercer, porque el seguro social me determinó de que tengo una lesión en el brazo, y el cual, este, pues ya no puedo trabajar de lo mismo de mi carrera. Para mí eso, pues sí me dolió mucho, porque yo amo esa profesión también, para mí; y, este, y pues quiero continuar mis estudios [...] Para mí va a ser un reto a mi edad, de próximamente cuarenta y dos años, ahora en agosto, para mí, para mí va a ser un reto continuar con mi carrera, porque, pues quiero estudiar la universidad, pues para ver si, si puedo ser, este, médico. Me gustaría ser médico, pues, para ayudar a, pues a terceras personas. (M.R.).

La misma estudiante narró con alegría que encontrar la opción de realizar sus estudios en línea, dada las condiciones en las que se encontraba, fue precisamente lo que le ha brindado sentido a su vida actual, puesto que, si bien, ya dentro de su imaginario de expectativas, se encontraba la idea de continuar con su preparación académica, la opción de escuela tradicional no se ajustaba a su condición de vida actual, no sólo por las limitaciones físicas, resultado de su accidente, sino también, por la concepción longeva respecto a los estudios de nivel medio superior, en la cual se asume que “ya uno, como que, ya está grande para ir a la prepa [en el sistema escolarizado] ¿No? [risas]” (P.O.).

Sería apropiado tener en consideración la caracterización que se realizó en el capítulo 1 sobre la institución de la cual los estudiantes forman parte, puesto que precisamente se alinea a las decisiones tomadas en los participantes, producto de la reconfiguración de sus planes futuros a través de su historia de vida.

E: ¿Cuándo fue el momento que tú dijiste: “yo quiero ser estudiante de prepa en línea”? P.O.: Eh, mira, todo empieza porque yo trabajaba, y pues en mi trabajo me pide la prepa, o sea, me dieron permiso de entrar con la secundaria, y ya después me dijo la de Recursos Humanos “Oye, te invito a que, pues sigas estudiando, no, porque mira, pues, ahorita ya están pidiendo prepa, y pues, al rato, a lo mejor, pos, yo te di chance de que entraras con secundaria, ¿no?, pero a lo mejor más tarde me lo piden y voy a tener un problema”.

En este sentido, encontramos que otro punto en la vida de los participantes en el que es necesario la toma de una decisión que cambiará la configuración persona, social, familiar y laboral que se vive en ese momento. Para P.O., la decisión de

regresar a sus estudios estuvo condicionada a la continuidad de su trabajo, si bien, narra que para ella, los estudios son parte importante en su vida, la decisión de retomarlos, no estaba en sus planes debido a que ya había encontrado cierta estabilidad en sus círculos sociofamiliares:

... pasó el tiempo y pues yo seguía trabajando y me decía la de Recursos Humanos “No, es que mira.. [tienes que tener certificado de bachillerato]” y le digo, es que mira, en primera, se me hacía muy dificultoso ir a la escuela, trabajar y atender familia, y luego, pus mis hijos ya, ahora sí tenía que, ya, y luego que son hombres, pues más ¿no?, los tenía yo que atender y estar más con ellos, entonces, pues menos, ahora sí decía yo, ¿pues, qué hago?

El retorno a los estudios significó un cambio en la visión de su mundo y una reestructuración obligatoria de su vida cotidiana, con el propósito de no perder su trabajo, no obstante, narra, al paso de su reencuentro con los estudios, también les encontró un sentido positivo.

... mi nuera se enferma, a ella le dio preclamsia y pus(sic) sí, estuvo en coma, entonces, imagínate, cuidar al bebé, y luego, cuidarla a ella, pus, sí la verda', no, no me daba tiempo, entonces yo dije, no, la verdad no, la verdad me dieron la oportunidad ¿no?, y pues, que le escribo a mi asesor que, ¿cómo se llama?, pues que, muchas gracias por la oportunidad que me habían dado, pero que la verdad yo no podía seguir, por el problema que tenía yo, y, pues, como se llama, eh, me dijo mi esposo, que si yo no podía, que también, a lo mejor, más tarde, a lo mejor salían más convocatorias y ya, yo dije, sí, con mucho gusto [...] pues ya, ahora sí, [Volví a intentarlo en la siguiente convocatoria] salgo sorteada, y dije, no creo, por el listado de alumnos, y mejor, a ver, vamos a ver, a lo mejor me da la oportunidad, ¿no?, y sí, me van, me mandan un, me inscribí, me pidieron unos datos, me pidieron mi correo y todo, me, eh, y ya después me mandaron un correo, revisé mi correo, y sí, que me mandan mi contraseña, mi clave para entrar, y dije, ay, ya, estaba, yo, bien contenta (P.O.).

P.O. cuenta esta parte de su historia con dos connotaciones sobre su propia personalidad, en la primera, en la que se ve obligada a regresar a sus estudios, se describe así misma como una persona establecida adentrada en una zona de

confort con miras a un futuro sólo marcado en crecimiento laboral y sobre todo familiar; por otro lado, cuando narra la historia que tuvo que atravesar debido a la enfermedad de su nuera, se describe como una persona distinta, debido al sentido que le había brindado a los estudios, entonces, el retomarlos, ya no se vuelve un condicionante, sino una necesidad de superación personal, al grado de reflexionar sobre las decisiones que tomó ella misma en la juventud e influir en las decisiones que sus propios hijos toman en su actual vivir:

... incluso mi hijo el de en medio, el mediano, ya no quiso estudiar, me dijo, “No Ma’, ya no quiero estudiar, eh mira, ya no quiero hacerte gastar”, y cual, hijo, de verdad, yo hubiera querido, que ahorita, yo ser, llegar a tu edad, y yo seguir estudiando, la verdad yo digo, de veras que cuando estamos jóvenes no pensamos en lo que como ya con experiencia, eh, quisiéramos seguir estudiando, ¿no?, que nuestros padres nos dieran la oportunidad, y, pues, yo le dije eso a mi hijo, ahorita ya abrieron la convocatoria de Prepa en Línea, y sí, la verdad, sí, entró, ahorita él también entró, está estudiando, na’ más que a él le tocó otro asesor y a mí me tocó otro, entonces, estamos a parte (P.O.).

Cuando se le preguntó sobre el cambio de visión que tuvo sobre el retorno a los estudios, P.O., cuenta que está asociado a las características de la modalidad y los beneficios que ella encuentra, pues le permiten tener flexibilidad para continuar con su trabajo actual, pero también porque, si bien, hubo una serie de modificaciones en su dinámica familiar, estas no se han visto afectadas negativamente; aunado a estos sentidos, haber regresado a los estudios le ha brindado una satisfacción personal que le ha permitido crear nuevas expectativas a futuro. En las seis historias de vida, se encontró que hay una correlación entre el punto de inflexión y la elección específica de esta modalidad de bachillerato, no obstante, es importante dar cuenta que el punto de inflexión no está situado en un sólo punto temporal, sino que es el resultado del camino de vida recorrido hasta ese momento por el individuo.

Como se mencionó al inicio del capítulo, las narraciones presentadas a lo largo de este son representaciones significativas que cada uno de los participantes

compartió en la narración de sus historias de vida, empero, aquellas ejemplificaciones deben ser situadas en un contexto socio histórico determinado de quien lo relata, pero aquello no se encuentra limitado, es decir, los sentidos de cada una de las vivencias presentadas están interconectadas unas con otras en un plano que sobre pasa lo categórico y lo temporal (ver figura 4).

En este sentido, valdría la pena tener en consideración lo presentado en el capítulo 2, sobre el análisis hermenéutico, puesto que la representación de las narrativas expuestas, es el reflejo de aquel análisis, representado de forma que permita la comprensión del todo y cada elemento, por ende, los resultados presentados hasta ahora, no se presentan en aislado, sino que mantienen una asociación que invitan a la reflexión sobre la multirreferencialidad que las historias de vida nos permiten explorar desde su análisis.

El diagrama de flujo ilustra las relaciones entre los ejes de la investigación y los ejes de indagación. Los ejes de la investigación se agrupan en cuatro categorías principales:

- FAMILIA (gris):** Incluye Estructura familiar, Ruptura familiar, Infancia y cuidados familiares, Vida adulta: formación de nueva familia, Dificultades familiares, Pobreza y carencias económicas, Violencia familiar, Pérdida de seres queridos.
- CONTEXTO (azul):** Incluye Pobreza, Adicciones y dinámicas desintegradoras, Pandemia: Ansiedad, trabajo y duelo, Aspectos sociales y culturales, Cultura juvenil, Vida en comunidad.
- TRAYECTORIA Y CAMINO ESCOLAR (amarillo):** Incluye Experiencia escolar, Bullying y violencia por profesores, Aprendizaje y adaptación escolar, Profesores sobresalientes, Significados escolares, Retorno a los estudios, Percepción sobre la escuela.
- EL YO (verde):** Incluye El otro: compañerismo, amistad y romance, Pruebas de vida, Percepción de la realidad, Ideologías y creencias, Resiliencia, Semtimientos, emociones y conducta, Configuración identitaria y personalidad.

Las relaciones entre estos ejes se representan mediante flechas con etiquetas que describen el tipo de vínculo:

- Tiene relación con:** Indica una conexión directa entre dos ejes.
- está asociado con:** Indica una asociación entre dos ejes.
- es parte de:** Indica que un eje es un componente de otro.
- relación:** Indica una relación específica entre dos ejes.
- es causa de:** Indica que un eje causa o influye en otro.
- está asociado con:** Indica una asociación entre dos ejes.
- tiene relación con:** Indica una conexión directa entre dos ejes.
- está asociado con:** Indica una asociación entre dos ejes.
- es parte de:** Indica que un eje es un componente de otro.
- relación:** Indica una relación específica entre dos ejes.
- es causa de:** Indica que un eje causa o influye en otro.

112

Capítulo 5. Procesos de de[re]construcción de subjetividades

El concepto de subjetividad no es un concepto nuevo ni exclusivo de una sola disciplina. Su estudio desde otros enfoques de entendimiento ha permitido considerar su análisis en aspectos más allá de lo interno y lo individual, integrando así una perspectiva fuera del sujeto, es decir, desde el plano de lo social, pasando por lo cultural y lo histórico.

Este cambio paradigmático se percibió a partir de la psicología soviética de los años 60s (Rubinstein, 1967; Vygotsky, 1967) y la forma de investigar los procesos psicológicos superiores y la personalidad, pasando de una visión materialista a una perspectiva cultural para su comprensión, dando prioridad a aspectos propios del contexto y la historia del sujeto. A partir de ahí, el carácter humano (y lo subjetivo del ser) comienza a ser percibido desde distintos planos de subjetivación (Tassin, 2012): la familia, la sociedad, la cultura, el trabajo, la escuela, la política etc., es decir, el estudio de lo humano deja de ser definido sólo por lo interno y objetal para considerar los procesos en los cuales el sujeto no está presente, pero que forman parte de él para su constitución.

La definición que se ha dado a este concepto toma elementos, tácitos y propios de cada disciplina en la que se pretenda su análisis, de ahí que podamos inferir su enunciación bajo supuestos teóricos desde la filosofía (Dewey, 1920; Gadamer, 1998), la sociología (Durkheim, 2006) y la psicología (Freud, 1923; Vygotsky, 1967). Para González-Rey (1998) la subjetividad:

Representa una organización constitutiva de cada momento de la acción del sujeto, la cual interviene activamente en la constitución de su sentido subjetivo, pero no como un determinante rígido y a priori, sino como parte del propio proceso constitutivo en que se define el sentido subjetivo de toda acción humana. La organización constitutiva de la subjetividad humana es la personalidad (p. 235-236).

Zemelman (2010: 4) menciona que, para comprender la expresión de la subjetividad de las personas, “se tiene que considerar que puede reconocer

distintos planos para manifestarse, tal como pueden serlo los propios de la cotidianidad... o bien, los planos en los que se manifiesta la relación memoria-utopía y el propio sistema de necesidades” que se manifiestan a lo largo de cada etapa de la vida y de la relación con el otro.

Las historias de vida son uno de esos planos donde la subjetividad está presente, por tanto y para fines de mantener un ángulo que posibilite la comprensión de aquello manifiesto en las narraciones de los estudiantes participantes, se entiende la noción de subjetividad como aquel marco de interpretación, representación y organización (que se encuentra en constante construcción y reconstrucción) en el que se suscriben procesos de significación, simbolización, sentidos, valores, afecciones, sentimientos y percepciones sobre la realidad propia del individuo en distintos planos temporales y espacios de acción y que, de acuerdo con González-Rey (2011), se institucionalizan en redes subjetivas definidas como subjetividades.

De acuerdo con Capote (1998: 22) estos procesos de subjetivación tienen “un indiscutible valor funcional para determinar el comportamiento, pues por su carga motivacional se convierte en referente para asumir determinada posición ante la vida o ante alguno de los acontecimientos que así lo demanden en dependencia de si resulta en una elaboración más totalizadora o más parcial de la realidad”. En virtud de lo anterior, en los próximos apartados se intentará dar cuenta de aquellas narrativas que permitan visualizar las representaciones singulo-plurales dentro cada plano temporal-contextual de los participantes de esta investigación en el proceso de evolución subjetiva.

5.1 La búsqueda del Yo

E: ¿Tú, cómo eres? K.A.: yo, a veces considero que soy rara, porque, aunque, aunque soy, aunque soy regañona, y soy regañona, porque no me gusta, este, no me gusta la indisciplina, y entonces, ahí es a dónde no les gusta mucho, no, y yo digo “es que esto, no es así,” no, “y esto va aquí”, y así, como

que siempre me quedó ese complejo, de la mamá chiquita.

Para Bruner (2003), a lo largo de nuestra vida, el proceso de construcción del Yo está más inclinado con aquellos elementos apropiados desde fuera del individuo y con miras a perspectivas definidas por modelos derivados del medio sociocultural en el que nos desenvolvemos. Esta apropiación de las representaciones sociales y culturales se manifiesta de manera consciente o inconsciente, no obstante, se encuentra guiada por una constante discordancia entre lo que se debe y no se debe hacer:

E: ¿Cómo es la relación con tu mamá y con tu hermana? M.R.: Pues, este [pausa pensativa], pues es buena, porque yo con mi mamá me llevo bien, la considero más que mi mamá, la considero como una amiga, porque siempre, a veces sí hay, pues sí hay, si me enoja con ella porque no me gusta que me des me reprendan algunas cosas, que, que este, que a lo mejor no está bien y ella quiere pues lo mejor para mí, porque ¿qué padre no va a querer lo mejor para sus hijos?.

En la narración de M.R. sobre la relación con sus familiares cercanos se puede interpretar cómo es que ella se percibe a sí misma de una forma a través de las reglamentaciones morales introyectadas por su madre; al mismo tiempo que se autocuestiona sobre ello, puesto que en la pausa que realiza, la expresión denota cierta inseguridad en su respuesta; el “ella quiere lo mejor para mí”, brinda un sentido de debeismo (como se ejemplificó experiencias del capítulo anterior), este debeismo se abstrae como una forma de conducir sus acciones a lo largo de su vida; para Bruner (2003) la introyección de estos modelos que rigen el comportamiento y las acciones del individuo son caracterizados como actos narrativos.

5.1.1 Entre el ser y el deber ser

Lo anterior es un ejemplo de actos narrativos que están muy relacionados con lo que Ricoeur (1996), describe en su teoría de la acción narrativa, puesto que las acciones son derivadas de las prácticas a través de una regla constitutiva:

... tenía compañeras que sí les gustaba mucho echar relajo, inclusive una vez, este, me convencieron: “vámonos de pinta y que no sé qué”, y sí me fui, sí me fui, pero nunca conté que mi mamá fue por mí, yo pe... dije: “no, pues no van a venir por mí, no se va a dar cuenta mi mamá!, y pues ándele, que voy pasando por la por la escuela, y que mi mamá me ve y me grita: “¡Mari!”, y ya, me pasé la calle y ya: “¿de dónde vienes y por qué?”, es que, no, pues sí me regañó, sí me regañó, me llamó la atención, este, que no debía que andarme saliendo de las clases ni de la escuela, que si los demás compañeros querían hacer, eso pues allá ellos, pero que yo, ella me mandaba a estudiar, no sali... no andar echando relajo, ni, ni nada (M.R.).

La regla constitutiva no es adjudicada inherentemente a la relación con el otro, sino que posee una naturaleza vínculo-emocional; esta introyección está caracterizada por una idealización moral entre lo que se debe hacer y lo que no. En las narraciones de M.R., hace uso constantemente del verbo “deber”, como una forma de asumir esta regla constitutiva como una obligación. No obstante, es interesante notar cómo esta regla se constituye desde los lazos familiares, por ende, el vínculo emocional con la figura introyectada provee en valor jerarquizado en el cual, se discute si se asumen o no, ciertos tipos de comportamientos. Para M.R., “irse de pinta” fue una forma de expresar su individualidad en una edad en la que se pretende cierta independización del lazo familiar y la consolidación de las relaciones de amistad, empero, ella misma narra más adelante que cuando realizaba este tipo de conductas “traviesas” se llenaba de un cúmulo de emociones en los cuales, el sentimiento de culpa era el que más impregnaba debido a fallarle a sus padres, puesto que “¿qué padre no va a querer lo mejor para sus hijos?”(M.R.), la discusión nuevamente se entorna respecto a los debeismos y los quereísmos, entonces, el sentimiento de culpa sólo se siente cuando se hace lo que realmente se desea hacer.

E: ¿Cómo describirías a Pablo de niño en la primaria? P.M.: Pues sería así un niño muy, muy este, como preocupado por su escuela y un poco tímido, y, ¿cómo se podría decir?, más, este, no sé, como que enfocado en ser bueno, dar lo mejor de

él, sacar buen promedio, no tener problemas con los profesores, con los compañeros. Sí, un niño así, tranquilo.

Los actos narrativos (Bruner, 2003) y las reglas constitutivas (Ricoeur, 1996), también son manifiestos en el espacio escolar, ya que la escuela mantiene un ideal de estudiante, precisamente descrito como lo menciona la narración de P.M.; él considera que le fue muy bien en su paso durante la primaria, en términos académicos, debido a que cumplía con todas las expectativas de los profesores. La escuela, en su conformación totalitaria, mantiene este ideal en todos los niveles académicos, tomando así en consideración que, aquel estudiante que no se amolde a estos ideales estará destinado a fracasar; pero la descripción del Yo que P.M. narra en aquella etapa de su vida y que fue asumida sin cuestionamientos, es deconstruida desde la perspectiva de adulto que tiene ahora sobre su *sí mismo*:

E: Ahora que eres mayor que tienes más experiencia, ¿Cómo te hubiera gustado ser en ese tiempo? PM: Pues, pues ser más como abierto, ¿no?, en esa época haber sido más, más abierto, haber sido para poder, este, no sé, poco más [extrovertido] me gustaría, haber gustado ser más, más abierto, mi con menos pena, ja, ja, ja.

La descripción que P.M., hace sobre su Yo en la infancia muestra expresiones de nostalgia y un sentimiento de vacío por haber querido hacer más, pues “me hubiera gustado hacer muchas más cosas”. Al preguntarle la razón del porqué no las hizo en aquel tiempo, mencionó que no sabía que, “tenía miedo”, de lo que los demás dirían, de meterse en problemas, de salir de su zona de confort y sobre todo, “de, de, pues fallar, fallarle a mi madre ¿No?”

El Yo en la infancia de las cinco historias de vida de los participantes de esta investigación, muestra rasgos y matices inclinados a un un Yo riguroso, lo que desde la perspectiva Freudiana sería el *superyó*, aquella estructura psíquica dominada por la introyección de valores, hábitos y costumbres mayormente asumidos por las figuras parentales (pero no limitadas a estas) y desde una perspectiva de la satisfacción de esas necesidades con el objetivo de poder encontrar aceptación y afecto de aquellas figuras de autoridad.

Sí recuerdo muy, muy bien es al maestro de quinto, ese maestro hasta nos pegaba, nos ponía en una fila, nos decía “fórmense”, y ya nos decía, “a ver les voy a preguntar las tablas”, pero nos las preguntaba salteadas, si no le contestabas bien te daba un palo, ahora sí, debajo de las piernas, y pues la verdad sí, pues muchos le tenían pavor y yo les decía, no pues por eso pónganse a estudiar para que contesten [...] y yo les decía, pues es que ustedes, también tienen la culpa porque pues los regaña porque también ustedes no estudian, no, o sea, ellos como maestros también tienen que, y yo decía, no, y más que, por ejemplo, mi abuelita decía, no pues está bien, para que no estudian, está bien, si te regaña el maestro o te hace algo está bien es porque tú te lo buscaste, porque no estudias (P.O.).

Alice Miller (1979), en su libro *El drama del niño dotado* da cuenta sobre cómo desde la infancia hay una pérdida del Yo en los niños debido a la introyección de necesidades a cumplir y que son transmitidas por los padres; entonces, el niño, al paso del tiempo, deja a un lado sus propias necesidades y asume un Yo cargado de responsabilidades ajenas a su estadio de vida. Es relevante tener en consideración lo presentado en el capítulo anterior, respecto a la conformación familiar de las historias de vida presentadas en esta investigación; aquella conformación familiar se describe desde un ambiente inclinado hacía la violencia, asociada bien a varios aspectos, no obstante, bajo el seguimiento de los estatutos y condicionantes familiares sobre el buen comportamiento: “tienes que, pues portarte bien, ser, este buen hijo, ¿No?, si no [hace una expresión refiriendo a recibir golpes]”(M.R.).

... Yo, alcohol, no tomé, hasta los dieciocho años, o sea, este, mis abuelos eran muy claros y muy consistentes, “tú no fumas” tú, este, tú niño, por ejemplo, mi primo, les daba por traer el cabello largo, y, pues mi abuelo vivió la Revolución, no, entonces, él sí era muy riguroso, era de “No y no”, entonces, este, literal, cómo crecimos, como con sus ideas, con su era, o sea, sino, yo, por ejemplo, de esta situación, que estaba pasando, lo que más me enfermaba, era eso, mi abuela siempre nos dijo, “un casado no”, o sea, ella nos decía que era una maldición y nos decía un sinfín de cosas, a donde tú decías, por esta, y esta razón, no, como estuvimos como en, como en esa onda cristiana, vamos a

llamarle así, como en esa onda cristiana, este, tampoco, o sea, tú no, yo no fumo, tomo, sí tomo, pero no borrachera, obviamente, mucho menos drogas, mucho menos, este, o sea, y la cosa, ahí, es muy, muy seria, o sea, tú, por ejemplo, malas palabras, o sea, todo eso, “no”, o sea, es así como, o sea, muy, muy prohibido, o sea...(K.A.).

Para K.A., sus abuelos fueron las figuras determinantes para la consolidación de sus acciones a lo largo de su vida, para la conformación de su identidad y para sentar las bases de la restructuración de un Yo. Entonces, la regla constitutiva, es decir, aquella representación moral la cual rigió su camino de vida, provino de las enseñanzas de sus abuelos, independientemente de la forma en la que estas fueron proporcionadas; pero es interesante notar cómo estos actos narrativos, tienen tonalidades asumidas por el espacio histórico sociocultural en el que se presentan, es decir, como se mencionó más arriba, el Yo en la infancia de los participantes se muestra mayormente inclinado hacía una inflexibilidad dadas las responsabilidades asumidas por las intriyecciones familiares, pero esto no significa que sea un Yo consolidado:

E: ¿Nunca le contaste a tu abuela sobre eso?, sobre los golpes de la maestra
K.A.: No, tuve que, llegó el momento que, como me gritaba, me pegaba, dejé de ir, dejé de ir, pero, pues todo eso se queda, ¿no?, y en una ocasión, antes de dejar de ir, este, siempre los viernes nos sacaban a deportes, entonces, este nos sacaban a deportes y todo, entonces ella [la maestra] llevaba a su hija, su hija iba en secundaria, y siempre se burlaban de mí, me pegaban y ya al final hubo un viernes que le pegué a la niña, o sea, ya llegó el momento en que yo ya no aguanté, y fueron, y este, y pues obviamente todo el grupo fue por la maestra y me dijo, pero yo experimenté como, como un momento de ira, porque me acuerdo que me metí al salón, tiré las bancas, les grité de cosas, y les dije que no me corrían, sino que yo me iba, ¿no?, porque ya era mucho tiempo en el que yo recibía todo eso y dejé de ir, y dejé de ir, y bueno, pues yo pensé que solamente era esa tristeza, ¿no?, que experimentaba (K.A.).

K.A., narra la anterior experiencia con un sentimiento de impotencia reflejado por las lágrimas en sus ojos. El ejemplo de vida que comparte da cuenta de su

personalidad, su forma de ser, la actitud que ella siempre había tenido hacia la vida, independientemente de sus condiciones socioeconómicas y familiares. Tener que vivir en la pobreza extrema no era suficiente sino que tenía que sumarle la violencia que sufría en la escuela y el Bullying que sus compañeros ejercía hacía ella todos los días. Ella narra la anterior experiencia en una forma en la que ella misma se desconoció en aquel momento, el “yo experimenté como, como un momento de ira” denotó en su mirada una confusión entre lo que estaba narrando y lo que sintió en aquella mala experiencia; no obstante, es una muestra de otro matiz de su Yo, aquello guardado por el seguimiento incuestionable de lo socialmente aceptado, de aquellos modelos culturales de lo que uno debe y no debe ser.

E: ¿Cómo describirías a Pablo del bachillerato? PM: Pues, a diferencia así como antes, pues ahí en la, en la prepa, pues sí yo lo veía como que ya más tranquilo, más, más razonable, más, mmm, menos, menos tímido, ¿no?, así como era en las demás escuelas, ¿no? Un poco mejor, de hecho, me sentía mejor ahí, [...] yo me sentía más mejor conmigo mismo, no sé por qué. E: ¿A qué te refieres con que eras más “razonable” en ese tiempo? PM: Pues como que, como que pensaba bien las cosas en ese tiempo, no sé, en un... en forma de, de tomar decisiones, o algo así, como que yo pensaba más antes de hacer las cosas. E: ¿Recuerdas alguna buena decisión que hayas tomado en esa etapa? PM: Mmm, pues creo que, pues fue un poco así como cambiar, mejorar mi persona, ser un poco mejor, y ser más, como que más, no sé cómo podría decirlo, como que más este... comprensivo, o no sé, con los demás, más abierto también, un poco también, y sí lo logré, ser un poco más abierto, que hasta los maestros me llegaron a identificar, no sé por qué, pero yo creo que fue por lo que yo era, que era más, más abierto con los demás. Como que socializaba más.

El Yo no es algo consolidado, sino que se encuentra en constante des[re]construcción a lo largo de la vida, pero es importante considerar, como en el caso de P.M., que se reestructura desde las bases de la regla constitutiva (Ricoeur, 1996), el Yo de P.M., sostiene elementos aprehendidos desde esta base, que le han permitido constituir una nueva forma de pensar, de actuar, de sentir,

pero no muy alejada a cómo ha sido a lo largo de su vida, puesto que: “yo era muy tímido, de hecho... hasta el momento, sí, pero como ya trato de, de superar eso y de corregirlo también porque así, por la pena me he perdido muchas, muchas oportunidades”.

P.M., es el participante más joven y dentro de sus particularidades encontramos que él aún vive y depende económicamente de sus padres por lo que, encuentra en los estudios en línea, una forma de comenzar su independización económica familiar, pero al mismo tiempo, los estudios en línea son el lugar perfecto para él dadas las características de su personalidad, puesto que se percibe a sí mismo como una persona tímida, aislada y con dificultades para la socialización; entonces, la modalidad en la que se encuentra le permite cumplir con aquella meta de terminar sus estudios en línea sin la necesidad de sentirse presionado por aspectos relacionados con la socialización. Al retomar los elementos descritos en el primer capítulo, podemos dar cuenta de esta correlación: la modalidad en línea tiene un elemento de impersonalidad al llevarse a cabo completamente virtual, no obstante, este elemento característico, si bien es limitante en aspectos asociados a la relación estudiante-profesor en tiempo real, proporciona un aspecto definitorio en su lección para algunos estudiantes con una personalidad introvertida como la de P.M., entonces ¿La escuela debería tomar importancia sobre la identidad y la personalidad de los estudiantes respecto a la consolidación de sus objetivos académicos? Sería arrogante y reduccionista pensar que el Yo es el único aspecto a tomar en consideración para dar una explicación sobre la elección de una modalidad o la consolidación de los estudios de cualquier nivel educativo, no obstante, considero que la escuela refuerza y perpetúa modelos culturales sin distinguir la heterogeneidad de los estudiantes y no sólo lo referente a las vivencias dentro y fuera del espacio escolar, sino a la personalidad, la identidad, la formación del Yo, las subjetividades y la de[re]construcción de cada uno de estos aspectos en la vida del individuo, ya que todo ello está en constante flujo y estas transformaciones se perciben, como se presentó en las narraciones anteriores, con cambios significativos en la

personalidad del individuo, empero, la consideración de otro extremo del Yo a causa de una situación.

E: En comparación con el César de la primaria, ¿Cómo describirías ahora a este César de la secundaria? C.G.: al César de la secundaria, no, ya más rebelde, más rebelde, más contestón, más, este, más vale madres, ahora sí que, ya más vicioso, más fumador, más tomador, más, este antisocial, asocial o antisocial, no sé, cómo se podría decir, asocial, yo creo, no, ajá, si, ya no, esté, ya no me gustaba estar en los círculos, este, normales, sino en los más bajos, así en los más podridos, en los más oscuros.

En la narración de C.G. acerca de este cambio significativo de su personalidad, sus gustos, sus hábitos y comportamientos, se percibieron expresiones que denotaban cierta satisfacción por haber podido romper con la hegemonía de aquellas representaciones sobre cómo comportarse. En aquel párrafo se pueden identificar también elementos cambiantes de la configuración identitaria, aspecto que se analizará más adelante; pese a esto, es interesante identificar el cambio radical del Yo de C.G., en esta etapa de su vida y un aspecto significativo que tuvo relación con ello.

5.1.2 Pruebas: La pérdida momentánea del Yo en el espacio distal

C.G., narra más adelante que en aquel periodo de su vida, su padre había regresado a su vida después de haber estado separado de su madre durante muchos años; entonces, la convivencia en su casa se transformó completamente, se volvió aún más disciplinada, por lo que, una forma de contrarrestar todos aquellos elementos de inflexibilidad de su vida cotidiana fueron aquellas actitudes completamente opuestas dentro del espacio escolar. En el capítulo anterior analizamos cómo es que la escuela es un espacio de vida, en este caso, de vida juvenil; para C.G., la escuela pasó a ser un lugar seguro en el que encontró personas con las que se identificó, con las que pudo compartir aquellas vivencias que no podía compartir con nadie más; aquello, a costas de romper con todos los cánones sociales y escolares establecidos; vemos como el otro, entonces, juega

un papel importante en la conformización (Josso, 2014) de la identidad, del Yo y de la subjetividad.

Pero la propia relación con el otro no es *perse* un elemento contundente para la configuración del propio individuo. En el caso de C.G. fue el suceso – el retorno de su padre a su vida – el elemento clave para la romper paradigma familiar en el que se desenvolvía en esa etapa de su vida y para romper el esquema de psicosociofamiliar del cual se había establecido:

E: ¿Hay algo más que recuerdes que hayas sentido con el regreso de tu papá?

C.G.: Pues, sólo así, como que ya, más, este, más limitaciones, más, como que más, ya me regañaban más, aunque tenía la misma libertad, pero, ahora me regañaban dos personas, ya no, nada más una, sino ya me regañaban dos, pero yo, este, no sé, estaba ya muy desenfocado, de que ya, me quería, salirme del sistema, de la vida, sí, pero sí me regañaban más, mis dos papás, me limitaban, algunas cosas, aunque, yo me seguía saliendo, no tenía así, gran límite, no tenía muchos límites.

En el capítulo anterior analizamos una categoría llamada “puntos de inflexión” y la forma en cómo estas situaciones de vida modelaron el camino de los participantes para elegir sus actuales estudios de educación media superior, no obstante, estos puntos de inflexión, también son llamados por Baudouin (2015), como *pruebas*, aquellas vivencias muy significativas presentadas en un espacio distal y que cambian la perspectiva de vida del individuo. Podemos agregar que, además del cambio de perspectiva, también las pruebas son un aspecto para la de[re]construcción del Yo. Para C.G. el regreso de su padre se da en un momento estable de su vida; él mismo cuenta en su narración que, debido a su padre se separó de su madre a muy temprana edad, no lo tenía contemplado en sus planes futuros, no obstante, su regreso trajo consigo muchos cambios, no sólo en el aspecto sociofamiliar, sino de su propio ser:

... en un principio no lo creía, no quería, de, de, no sé, no sentía que yo era su hijo, o que, sí, él era mi papá, estaba todo diferente, y, mi madre, este, si, este no

sabía, no entendía por qué se sentía diferente, ella, este, yo por eso me quería salir, me quería, no sabía quien era [Yo] (C.G).

La subjetividad, como se mencionó al inicio del capítulo, es aquel marco de interpretación, representación y organización en el que se suscriben procesos de subjetivación; las pruebas rompen con este marco referencial de vida, por tanto, el Yo se de[re]construye. C.G. menciona que este cambio de vida trajo consigo un cambio de sí mismo, en el sentido de que la vida entre su madre y él pasó a ser la vida entre su madre, su padre y él, y en esta vida “yo me seguía saliendo, no quería estar”, dado que no encajaba en aquella realidad nueva, por tanto, su forma de ser, su forma de pensar, su forma de sentir ya no era acorde a lo esperado, su *Yo hijo*, había desaparecido momentáneamente:

... [hablando de la secundaria] te digo que quería encajar, o sea, cualquier cosa que me hiciera encajar, yo la quería hacer, o sea, estaba no sé, estaba dañado, no sé qué me había dejado así, de esa manera, este, de que quería encajar en algún círculo, cualquier cosa, que me hiciera encajar, yo la hacía, yo la hacía, yo, si era tomar, yo tomaba, si era fumar, yo fumaba, cualquier cosa, o sea, todo eso controlaba mi vida, o sea, cómo que ese trauma, de no pertenecer a nada, sentía eso, que no pertenecía a nada (C.G.).

Entonces, el Yo no es algo completado y que a lo largo de la vida se le van sumando aspectos relacionales para hacer un Yo más estructurado, sino que dinámico, en el sentido de que parte de este puede fluir de tal forma que esa parte del Yo, desaparece, se pausa, momentáneamente; precisamente aquello es lo que narra C.G., en esta parte de su vida, él no sentía que fuera más el hijo de sus padres, por lo tanto, no encajaba en su núcleo familiar, otro matiz de su Yo se jerarquiza lo que lo obliga a buscar elementos de identificación que le permitan sentirse aceptado, correspondido. Aquello lo encontró en la relación con sus amigos de la secundaria. Para esta prueba de vida, encontramos que los padres de C.G., fungen como los *destinateus* (Baudouin, 2015), ellos determinaron de manera unilateral la vivencia nueva, la experiencia de vida, no obstante, la forma

en la que el sujeto encuentra una adaptación a la situación, no necesariamente va a depender de los mismos destinateurs:

[hablando de sus amigos de la secundaria] sentía que esa gente era como yo, sentía que ellos, eran como yo, que ellos me entendían, porque ellos, igual estaban pasando, por momentos difíciles, en sus vidas, así como, sí, así fue como, como fui dejando lo de la escuela (C.G).

Cuando hablo de pérdida del Yo, esto no significa que aquel rasgo de la esencia del individuo desaparezca completamente, sino que deja de ser el aspecto más resaltante de individuo y otro elemento lo reemplaza con el objetivo de encontrar una homeostasis en su vida, es decir, ese aspecto de la subjetividad de la persona pareciera que no es afín a los elementos que conforman una prueba que se está experimentando y su adaptación a esta, por tanto, el Yo, la subjetividad, se de[re]construye, es decir, se presenta un proceso de subjetivación; más adelante se analizará cómo es que los rasgos identitarios favorecen a este proceso de subjetivación. O.V. narra que a los quince años, su padre y él, junto con algunos miembros de su familia, tuvieron un altercado en el barrio donde vivían, a tal grado que, en la riña, culparon a su padre de homicidio. Aquella situación trajo consigo consencuencias graves para su padre, además de la acusación en su contra:

OV: [...] a base de ese problema a mi papá, ese día le dieron un tabicazo en la cabeza, el cual a mi papá, ese golpe, a mí me hubiera gustado que le saliera golpe, pero no le salió el golpe, se le quedó en la cabeza y se le hizo un coágulo de sangre...

A partir de esta experiencia es cómo él narra que *tuvo* que reconsiderar su forma ser, de actuar y de ver la vida, es decir, hubo una evolución de su ser con el objetivo de poder adaptarse a la situación, no obstante, a diferencia del ejemplo anterior, las características en las que se reestructura el Yo, no son hacia otro extremo, sino que van acorde a la resolución de la situación presentada. En el caso de O.V., aquella situación lo obligó a dejar la secundaria y a considerar otras responsabilidades que no estaban dentro de sus planes como adolescente. Aquellas características del su Yo adolescente se encontraban en pausa

momentánea, puesto que la situación ameritaba otro tipo de actitudes y comportamientos:

No pues, pues sí es un cambio fuerte, porque, también a base de ese problema que tuve, yo me volví así como, como que más, este, empecé a ver como más, este, a fondo lo que era la vida, porque empecé a, este, a tomar conciencia de lo que era más bueno o lo que era más malo, porque, yo realmente, quedé muy afectado a base de lo que fue ese problema (O.V.).

Es interesante analizar, dentro de las narraciones, el tipo de verbos que se utilizan para describirse a sí mismos en referencia a ciertas experiencias de vida; en el extracto anterior, O.V. utiliza el verbo “volver” como un sinónimo de “transformar”, dando cuenta cómo precisamente, este punto de inflexión lo obligó a evolucionar y romper su esquema establecido en aquella etapa de vida para poder reconfigurar una nueva visión de su vida, una nueva reestructuración de su subjetividad con base en un nuevo aprendizaje existencial y reflexivo (Josso, 2014). El aspecto de su Yo que tuvo que pausar seguía latente, puesto que es parte del ser del propio O.V., pero como se mencionó más arriba, este rasgo de su personalidad, no fue funcional para poder apropiarse de aquella situación vivida.

Otro ejemplo en las pruebas de vida, en el cual se puede percibir esta ausencia momentánea de los rasgos del Yo y la deconstrucción y reconstrucción de la subjetividad, es al momento de vivir un duelo debido a la pérdida de un ser querido:

[...] fue tan inesperada su muerte, fue tan inesperado lo que lo, lo que pasó entre, entre esa amistad que tuvimos tantos años y ese encontronazo de la acción que él tomó, no, y era, o sea y para mí, ambas cosas han sido terribles, y de la misma forma, irreparables, porque, para mí era, así como es irreparable su muerte, para mí fue irreparable, en mi vida, [pausa para llorar], ese vacío, o sea, y sí, es muy duro, o sea, es muy duro y por eso te digo, para mí, es mejor recordar, a mi primer amor, de mi carta [pausa para llorar], que eso, o sea, hubiera, por ambas cosas, yo daría la vida, porque hubiesen sido diferentes, ¡híjole! (K.A.).

Para K.A., la muerte de la persona que más amaba, significó un cambio rotundo en su vida como adulto a pesar de haber vivido situaciones difíciles a lo largo de su vida, no obstante, ella misma menciona en su narración que, muchas de aquellas vivencias arduas para ella fueron previsibles, lo que le permitió la adaptación y superación de estas; sin embargo, ella misma reconoce que, haber perdido a su verdadero amor en la pandemia fue algo completamente fuera de su espacio proximal, es decir que “nunca me imaginé que fuera a pasar eso, y, y, pero con él, siempre me pasó, lo que nunca me imaginé que me iba a pasar, fue tan inesperada su muerte”. Hasta ahora hemos podido identificar cómo es que estos puntos de inflexión o pruebas de vida, se producen en un espacio distal (Baudouin, 2015), es decir, son circunstancias ajenas a la propia realidad del individuo, su espacio proximal, que lo sitúan en una vivencia temporoespacial completamente desconocida y que lo obligan a reconsiderar aquellos elementos que conforman su cotidianidad para poder enfrentarlos. La apropiación de este tipo de eventos comienza con un insight referido al choque entre estas dos realidades: la realidad vivida hasta ese momento y la nueva realidad que se está experimentando: “nunca me imaginé que fuera a pasar eso” (K.A.); “nunca esperas que suceda, pase, pues algo así, ¿No?, seguido de un cuestionamiento sobre el propio Yo.

[...] entonces yo dije, yo me preocupaba, y decía yo “¿y ora?”, y no al ver todo, fue una tragedia, muy feo que la verda’ yo decía: ¿y ora qué?, ¿qué vamos a hacer? [...] o sea, me imaginaba algo feo, la verda’ sí me angustió yo mucho y le decía yo a mi papá, a lo mejor fue mi culpa [...] pero sí la verda’ me angustió muchísimo, ese día sí, creo me quedé en chock así como dicen, no me acuerdo, pero dicen que me quede como en chock como una hora, como que dicen que no reaccionaba yo (P.O.).

Es en este punto en el que se produce el proceso de subjetivación, un proceso en el que el individuo se autocuestiona sobre las vivencias, los pensamientos, los sentimientos, los valores y los comportamientos propios. En los dos ejemplos de pérdidas de seres queridos, las dos estudiantes mencionan haber presentado un sentimiento de culpa asociado a no haber realizado acciones que podrían haber

hecho antes de la pérdida, aquel sentimiento pudo ser superado con acciones que, desde su propio imaginario, compensaron aquellas omisiones, en este sentido, los aspectos propios del Yo, aquellas mismas actitudes, comportamientos, ideales, etc., fueron puestos en pausa, omitidos y reemplazados por otros rasgos que propiciaran a la adaptación de la vivencia y por en algunos casos, la subjección de esta. Como se puede observar en los ejemplos de las pruebas vividas, estas producen un estado de crisis en la que el individuo reconsidera completamente su propio ser y a través de este proceso es cómo se da una evolución de este, no obstante, la cualidad en la que se presenta esta transformación, no necesariamente es estática ni definitiva ya que sólo es una manifestación, un estadio subjetivo para un momento espacio temporal determinado dentro de la perenne de[re]construcción del individuo.

5.2 El ser estudiante online: elementos para la configuración identitaria

... yo creo que mi [forma de ser], se ha hecho como el modo de mucha gente, porque, yo tuve toda esta experiencia, también viví con otras familias [...] aprendí a través de otras personas, que, que uno es capaz de muchas cosas, en el sentido de compartir, tú puedes compartir, hay personas que pensamos que no tenemos nada, pero no es cierto... (K.A.)

Como se presentó en el capítulo anterior y en el último apartado sobre las pruebas y la elección de sus actuales estudios de bachillerato, el proceso de subjección para la elección de los estudios online, no es producto de la casualidad sino de la propia elección de los estudiantes en un punto de su vida en el que sus vivencias a lo largo de su vida, en conjunto con su situación familiar, social, económica y personal actual, les han permitido reconstituir un plan de vida ascendente (Ricoeur, 1996), con el objetivo de reivindicar su vida presente y futura.

En complemento con el capítulo cuatro, los anteriores apartados han mostrado cómo es que cada individuo ha experimentado procesos de subjección que le han permitido resignificar su Yo, su ser, su subjetividad; parte de estos procesos de subjección incluye aspectos relativos a la identidad, es decir, aquellos elementos que definen la interioridad y exterioridad (Josso, 2014)

que se manifiesta en relación con el otro; y es precisamente *el otro* el que juega un papel importante en la configuración identitaria y la forma en la que los protagonistas se autoperciben como estudiantes de bachillerato online.

5.2.1 Rasgos primarios para la conformación de la identidad

La relación con el otro y la configuración identitaria no se muestran de forma jerarquizada en un espacio y tiempo determinado, sino que se producen en un proceso de biografización (Delory-Momberger, 2014) que inicia en el seno familiar:

E: ¿Recuerdas cómo le agarraste el gusto al fútbol? OV: Este, sí, recuerdo que una vez estaba con mi padrino y estábamos viendo un partido de fútbol, estaba jugando un América - Cruz Azul. Yo le iba al América, porque mis hermanos y todos, le iban al América, entonces, mi padrino siempre ha sido de hueso colorado del Cruz Azul, y ese día me dijo mi padrino: “vente para acá con el Cruz Azul, te voy a comprar un uniforme y unos tenis, y no sé qué”, y le digo: “bueno, está bien”, y ya le empecé a agarrar como cariño al fútbol, y, pero nunca se me ha hecho quedar campeón porque siempre me eliminan en cuartos de final, semifinal, o de plano pierdo la final.

Para O.V. el fútbol es una actividad muy significativa en su vida, puesto que para él es considerado el mejor de sus pasatiempos, el poder ver y asistir a partidos de fútbol de su equipo “Cruz Azul”, le ha permitido encontrar cierta estabilidad emocional en momentos difíciles de su vida, no obstante, la afición a este equipo no fue siempre definida, puesto que él menciona en su narración que antes le iba al “América” debido a que sus hermanos también le iban, pero cambió de equipo gracias a su padrino; ahora bien, este cambio significativo provino del vínculo emocional que tenía hacia esta figura familiar. En su historia de vida, O.V., relata que cuando ingresó a una escuela de paga (situación que se da en un momento difícil de su vida familiar), su padrino fue el que se hizo cargo de los gastos, apoyando así a su madre y a la formación académica de él; entonces, para O.V., “fue una forma de darle gracias y pues me sirvió porque encontré, este, pasión por el fútbol”.

El mismo estudiante menciona que, debido a esta situación, su padrino formó parte importante de su vida, respecto a otro tipo de aprendizajes que le beneficiarían en otros ámbitos de su vida, incluso, en su actual vida adulta, puesto que él narró que, no solamente comparte la afición al fútbol sino la perspectiva de ayudar a otros cuando más lo necesitan, así como él lo ayudó junto con su madre, en aquel entonces. Esta parte de la identidad de O.V., se ve reflejada en lo que para él ahora significan los estudios y la forma en la que él ayuda actualmente a su novia con su carrera a la par de cursar sus estudios de bachillerato:

... pues ahorita como realmente, aquí en el trabajo realmente no me va tan mal , entonces puedo solventar bien el gasto y todo, y también para completar los gastos de mi novia, porque como la de ella sí es escuela particular, entonces de ella sí es un poco más el gasto. Pero como ella también trabaja y estudia, ahora sí que entre los dos nos complementamos, pero ella, ella si se llega a quedar sin dinero o mal, pues la apoyo y así viceversa (O.V.).

En este sentido, la identificación de algún aspecto identitario que, proveniente del otro, repercute más allá que sólo la aprehensión de gustos y aficiones; también es posible identificar que trasciende del momento en la vida en la que se apropia de esta:

¿Lo que me motivó a ser enfermera? Este, pues no, la mera verdad, no, no, no me he puesto ahora sí que a pensar por qué, pero, pero siempre, bueno, desde niña siempre yo quería ser enfermera, siempre, siempre me llamaba la atención, este, ser enfermera. Quizás porque una madrina, mi madrina de bautizo, ella, este, inyecta, ella sabe inyectar, y cuando la veía yo que inyectaba, este, yo como que me llamaba la atención, este, yo decía “ay, ¿cómo, cómo sabe inyectar a la gente?, o así. Entonces, este, como que siempre, siempre, siempre quise; yo le decía mamá: “es que yo quiero ser enfermera”, o jugaba con mis muñecas, que a la enfermera, que al doctor y así (M.R.).

M.R., actualmente está cursando sus estudios de bachillerato online debido a que quiere estudiar medicina; ella definió este deseo desde su infancia al ver cómo su madrina ponía inyecciones a otros de sus familiares, comenzando así la introyección de la acción (Ricoeur, 1996) desde un proceso que inicia con la

curiosidad. A partir de ello menciona que veía en la televisión caricaturas o películas en donde percibía la figura de enfermera y comenzaba a causarle aún más curiosidad y mayor identificación con esta figura, esto la llevó a realizar estudios técnicos en enfermería al concluir la secundaria. Ya dentro de su labor como enfermera y la relación con los demás, pudo identificarse aún más en ese mundo, puesto que se sentía cómoda, debido a que los demás, compartían los mismos ideales que ella: el ayudar a los demás. Este proceso de conformización se produce con la identificación de características afines provenientes de la exterioridad y se aprehenden e introyectan para formar parte del propio individuo, a partir de ello, se pone en marcha un proceso de reproducción que se promueve desde la percepción hacia los demás, pero definida también por las ganancias que se obtienen en la identificación con el otro.

Desde el psicoanálisis, la relación con el otro tiene dos tipos de ganancias: las ganancias primarias y las secundarias. Las ganancias primarias son aquellas de las cuales el individuo es consciente de ello, mientras que las ganancias secundarias es aquello que está fuera de la propia percepción, aquello inconsciente. La amistad tiende a tener motivaciones que están alineadas a estas ganancias, pero también al contexto en el que se crea y desenvuelve el vínculo establecido con el otro:

... Eduardo siempre ha sido la competencia, ¿no?, y como le gusta el fútbol, pues ya me hice muy amigo con él. A excepción que una vez, este, nos abandonó a mí y a Erick, este Eduardo, porque ese día no entramos al taller que eran tres horas, yo tenía estructuras metálicas de taller, entonces no entramos al, al taller, nos soltamos tres horas para irnos a las canchas, pero el maestro sí me vio que andaba por ahí y me fue a buscar, pero mi, mi compañero, este Eduardo, nomás me dijo a mí y a este Erick: “ahorita vengo”, dice: “les encargo mi mochila”, [...] y cuál, que ni siquiera nos avisó y el maestro ya venía frente a nosotros, no manches, y ya que nos llevan a la subdirección, de hecho ya nos iban a dar de baja [...] E: ¿Y le dijeron algo a su amigo por haberlos abandonado? OV: Sí, ya al otro día, no, no manches, y de hecho, hasta la fecha todavía, luego cuando lo topamos así, empezamos a recordar así momentos y se lo recalcamos. Le digo:

“no, no manches, sí te pasaste de lanza ese día”, no, dice: “discúlpenme, que no sé qué, no sabía qué hacer”, no, le digo: “pero, pues nos hubieras avisado, ahí está el maestro, de eso dependía si nos quedábamos ahí o nos íbamos” (C.G.).

Al narrar esta historia, C.G., menciona que él se saltó las clases por complacer a sus demás amigos, como una forma de compensar el apoyo que le habían dado durante mucho tiempo, no obstante, también menciona que tenía incertidumbre por aquella situación debido a que si sus padres se enteraban podría tener grandes problemas, entonces, es aquí donde se puede ejemplificar el tipo de ganancia y la jerarquización de estas, para C.G., era más importante quedar bien con sus amigos y seguir recibiendo ese apoyo a pesar de tener un conflicto interno entre el vínculo de amistad y el de sus padres, pero al reflexionar sobre esta experiencia en la actualidad y preguntarle sobre ¿Qué hubiera sucedido si el que hubiera traicionado a los amigos hubiera sido tú?, mencionó que “yo creo que hubiera pasado la escuela solo, no sé, si, este, me hubieran perdonado, igual no sé si hubiera tenido más amigos [...] porque con ellos me sentía chido, o sea uno sabe quien puede ser su amigo”.

La ganancia secundaria de C.G., en la relación con sus amigos, es el apoyo y las atenciones que recibía por ser “distraído”. Esta parte de su personalidad está relacionada a su infancia puesto que él narra:

E: ¿Cuál es el primer recuerdo que tienes de cuando estabas niño? C.G.: ¿Primer recuerdo?, huy, está muy chiquito, este... Pues es que, digamos que estuve, yo siempre estuve en el hospital, estaba enfermo, este, y eso tenía como tres, entre tres y cuatro años. Tenía una enfermedad que se llamaba, bueno, que se llama hoy en día, que son las púrpuras, este, que la sangre se hace agua, pero yo realmente lo que tenía eran reflejos de esa enfermedad, porque por el tiempo no la tenía yo completa, sino, realmente no hubiera sobrevivido. Entonces, este, me la pasé como dos años en el hospital, entre qué salía y me daban de alta porque mejoraba y no mejoraba, y así.

5.2.2 “Mi forma de ser se ha hecho como el modo de mucha gente”

A lo largo del capítulo cuatro y cinco, hemos podido ejemplificar un proceso narrativo en cada uno de los participantes a través de experiencias positivas y negativas, identificando como concordancia la relación con el otro, es decir, aquellas vivencias no se dan por aislado. Asimismo, hemos ejemplificado cómo la identidad evolutiva (Josso, 2014), se constituye a través de un proceso continuo desde la identificación con el otro (y las ganancias que se obtienen del otro), en las primeras etapas de vida y a lo largo de esta, conformando así dialécticas de esta dinámica fundamental.

... yo creo que mi [forma de ser], se ha hecho como el modo de mucha gente, porque, yo tuve toda esa experiencia, también viví con otras familias [...] aprendí a través de otras personas, que, que uno es capaz de muchas cosas, en el sentido de compartir, tú puedes compartir, hay personas que pensamos que no tenemos nada, pero no es cierto... (K.A.).

K.A., se autopercibe en la actualidad como una persona perseverante, decidida, leal, fuerte, con una capacidad resiliente, todas aquellas características que la definen, le han ayudado a poder enfrentar momentos muy difíciles en su vida, no obstante, ella misma reconoce, en un proceso de autoconocimiento reflexivo, que todas aquellas cualidades, su forma de ser, sus pensamientos y su forma de actuar, son el producto de la relación con las personas que la han acompañado a lo largo de su vida y las experiencias que ha vivido, todo ello le ha servido como motivación para seguir adelante y poder cumplir con su meta de concluir sus estudios de bachillerato; ella misma menciona que en las relaciones que ha tenido, también ha pasado por procesos en los que ha tenido que desechar aspectos que no son funcionales en su vida y que todos aquellos aprendizajes también son funcionales “sí, de los otros sólo tomas lo bueno, y todo lo malo, lo desechas, también, este, también es parte de ti aunque no quieras”. Este proceso dialéctico es lo que Josso (2014), llama singularidad plural.

E: ¿Cómo te describirías ahora?, después de todo esto qué me has contado sobre tu vida C.G.: El [Yo] de hoy, ya es una persona más, más experimentada, aparte de más experimentada, más, acepta ya las cosas como son y ya no se

preocupa, se ocupa, el [Yo] de hoy, ya no sé, ya no se deja llevar por su pensamiento, por su primer pensamiento, ya, esté, estudia las cosas, [...] ya quiere aprender, ya quiere aprender el “porqué” de todas las cosas, ya no quiere vivir en la ignorancia, ya no quiere vivir en la incertidumbre, del cómo será el mañana, sino tener el control de su destino, o sea, controlar ya lo que es su vida, y, la de los suyos, la de su familia, no controlarla, sino al menos, este, que no lo rebasen las situaciones, sí, ese es, es él que quiere, el que creo que soy.

Es interesante identificar que en las respuestas de todos los participantes, a la pregunta sobre cómo se describen a sí mismos en la actualidad, se incluyen aspectos de una aspiración a la diferenciación (Josso, 2014), pero cargada de elementos relacionales con el otro, ya sea directamente o de manera tácita. Para C.G., la percepción de sí mismo en la vida infantil y adolescente denota elementos en los cuales su forma de ser estaba en función de querer formar parte de un círculo social en el cual se sintiera aceptado y pudiera expresar su interioridad y exterioridad sin ser juzgado ni rechazado: “yo sólo le ponía interés a encajar, encajar en algo, quería encajar en algo”. A lo largo de sus narraciones cuenta cómo, con el objetivo de pertenecer a algo, su identidad se amoldaba a los demás.

... cualquier cosa, que me hiciera encajar, yo la hacía, yo la hacía, yo, si era tomar, yo tomaba, si era fumar, yo fumaba, cualquier cosa, o sea, todo eso controlaba mi vida, o sea, cómo que ese trauma, de no pertenecer a nada, sentía eso, que no pertenecía a nada (C.G).

En la continuidad de este relato, el estudiante menciona que mantenía varios tipos de identidades, puesto que él mencionaba que en su casa era completamente contrario como se mostraba en la escuela, con sus amigos y con su novia y que, a lo largo del paso de los años, su forma de ser se modificaba con el objetivo de poder adaptarse al grupo social del cual quería ser parte o simplemente poder tener cierta tranquilidad, como en el caso de cuando estaba en su casa con sus padres. Podemos, en principio, corroborar que la identidad no es un elemento constituido totalmente, no obstante, la perenne configuración identitaria posee un elemento de plasticidad, un proceso de plasticidad identitaria perpetuo como mecanismo adaptativo en cada contexto específico, y como lo mencionamos más

arriba, con miras a una ganancia secundarias; entonces, la biografización (Delory-Momberger, 2014), retoma elementos propios de cada contexto específico para la adaptación al mismo en la vida cotidiana en la que se desenvuelve el individuo.

E: ¿Cómo has cambiado en todo este tiempo? P.M.: Pues sí, ya ha sido mucho más diferente, hasta en la música que yo escuchaba, me abrí más a nuevos géneros, escuchaba más música ya más, más variada; eh, mi forma de vestir también cambio, como que ya fue más, más a la, a la moda, se podría decir, estar más a la moda con mis amigos; y con las, respecto a las amistades, pues sí, fue mucho mejor [pausa]. Como dije hace rato, fue una etapa, has sido etapas, no sé, como que muy tranquila, y muy, muy bonitas para mí en ese tiempo. Como que todo se acomodó en mi vida hasta ahí, en ese, en esta edad.

Para otro de los estudiantes entrevistados, su forma de ser actual también está constituida con base en la relación con los otros, ya sea de forma directa o indirecta. P.M., narra más adelante que siempre se mostró como una persona introvertida, pero aquello no le limitó a poder identificarse con ciertos gustos y preferencias, incluso muy distintas a sus gustos personales, por ejemplo, en su narración cuenta cómo tiene un gusto por los deportes extremos y que, en un momento de su vida, pudo encontrar, gracias a las redes sociales, personas con esas aficiones con las que, a través de esta actividad, le ha permitido concebir aprendizajes relacionales (Josso, 2014). Otro aspecto de la configuración identitaria respecto a la relación con el otro es la dialéctica de la responsabilidad/dependencia:

E: ¿Alguna vez tomaste?, ¿o alguna vez fumaste? M.R.: Una vez sí, cuando trabajé en la clínica, me fui me fui con mi compañera, nos fuimos a una, a un antro, fue mi primera tomadera que hice y la única, porque haga de cuenta que ese día, este, me quedé a trabajar, que le digo que le cubrí varias guardias a, a, a la, a mi jefa y, este, pues sí saqué buena cantidad de dinero, y yo toda emocionada le marqué a mi mamá: “oye, mamá, mira, me pagaron tanto, entonces, este, Norma me invitó a, este...”, en ese entonces venía la feria, le digo: “y me quiero ir, ¿cómo ves?”, dice: “sí, pero vas a venir a dejar ese dinero”, dice: “porque te lo vas a gastar”, y pues sí, fui a la casa y lo dejé, y ya, nada más

me dijo: “nada más llévate mil pesos y ya, lo demás lo vas a guardar, lo vas a ahorrar” Entonces, este, pues ya, nos fuimos y ya, este, ya nos fuimos y, y, este, llegamos, llegué a la casa como hasta las tres de la mañana, como hasta las tres de la mañana, y sí, sí compramos, este, como cuatro cubetas de, de cerveza, y sí tomé, pero no, ya me andaba, porque me sentía bien mal al día siguiente, y al día siguiente tenía que irme a trabajar [...] E: ¿Y cómo es que tomaste la decisión de hacerlo? M.R.: Ajá, pues es que, entre ya ahora sí que con perdón de la palabra, ya entre bolitas de compañeras pues como que uno se, se alegra, no sé, y pues yo me sentía muy alegre porque pues, había sacado buena cantidad de dinero, entonces, este, yo decía: “pues sí, sí, mis esfuerzos valen la pena”, pero fue la única vez que, me sentía como muy alegre, como muy así.

El anterior ejemplo es muestra cómo la identidad se comparte respecto a la interdependencia con el otro. Para M.R. el “estar entre bolitas de compañeras y sentirse alegre” mostró una parte de su persona interna que pudo compartir y fue afín con el sentir de los demás; ella misma menciona que tenía esa responsabilidad laboral, la cual también compartía con sus compañeras, pero el sentirse a feliz por haber obtenido su primer sueldo, por haber esforzándose tanto para obtenerlo, es una de las experiencias que difícilmente de pueden compartir con otros, la acción procedente a este proceso de indentificación interpersonal, propició a aceptar lo que la mayoría quería en ese momento, aquella fue una expresión de la identidad colectiva, con base en un sentimiento mutuo.

5.3 Las representaciones sobre ser estudiante online

... si yo ahora no tuviera la oportunidad, de prepa en línea, jamás hubiera podido salir, de esa frustración, de tan sólo, poder decir “voy a ser admitida” (K.A.).

Hasta este punto hemos podido identificar cómo es que los procesos de subjetivación están presentes desde la de[re]construcción del Yo y la configuración identitaria, en este sentido; aquella dialéctica de estos elementos Constituyentes de la subjetividad de los participantes de esta investigación está presente en la forma en la que ellos se autoperciben como estudiantes de educación media superior en la modalidad online. Cabría tener en consideración

que estas representaciones están fundadas en lo mostrado a lo largo de esta investigación, puesto que, cada elemento forma parte de la complejidad de cada uno de los estudiantes partícipes.

5.3.1 Los estudios online como nuevas oportunidades

En el capítulo anterior se analizó la categoría de puntos de inflexión en un aspecto en el cual, aquellas pruebas de vida brindaron a los participantes una resignificación de su vida y la búsqueda de un sentido para su futuro; para los seis estudiantes, los estudios de bachillerato online representan ese sentido, es decir, representan una nueva oportunidad que para algunos no se les presentó debido a las circunstancias sociales y familiares que vivieron en aquel momento de su vida, y para otros, se presenta como una reivindicación de aquella experiencia de educación media superior fallida.

... la verdad yo digo, de veras que cuando estamos jóvenes no pensamos en lo que como ya con experiencia, eh, quisiéramos seguir estudiando, ¿no?, que nuestros padres nos dieran la oportunidad' [...] a mí se me va a dificultar, porque la verda' sí dejé de estudiar hace mucho tiempo, imagínese a mi edad sí es mucha la distancia, y la verda', sí se me está dificultando, pero la verda', he aprendido mucho, estoy aprendiendo mucho y me gusta, porque hay cosas que yo no sabía, la verdad, yo no sabía ni cómo editar un video, y ahora, aprendí [...] entonces la verda', ahorita cuando me dan la oportunidad de estudiar prepa, yo dije, no pues ahora sí, de aquí soy ¿no?, ahora sí no lo dejo, porque pues en primera tengo la, el tiempo, en segunda, pues estoy aprendiendo muchas cosas, y digo, el tiempo se pasa rápido (P.O.).

P.O., es la mayor de los participantes, con cuarenta y siete años de edad, estar estudiando nuevamente no sólo implica un proceso de reivindicación y la perspectiva de una nueva oportunidad de superación personal, sino que para ella, el entrar en esta modalidad, representó un reto mayor al encontrarse con una nueva realidad completamente desconocida: la realidad virtual. Ella misma narra que ha encontrado una inmensa diferencia entre la escuela presencial y esta nueva modalidad de estudio, entre estas diferenciaciones, ella concibe varias ventajas, como el hecho de no tener que desplazarse a un espacio específico o el

que no necesariamente existan horarios establecidos para las clases o la realización de actividades, no obstante, la forma en la que ella se describe en este nuevo ambiente da cuenta de una discrepancia en su sentir. Ella narra con alegría y esperanza, la forma en la que fue aceptada a esta institución, pero aquella narración también denota expresiones de miedo e incertidumbre, por lo propiamente nuevo que se encontró al llevar sus primeros módulos:

... he aprendido mucho, estoy aprendiendo mucho y me gusta, porque hay cosas que yo no sabía, la verdad, yo no sabía ni cómo editar un video, y ahora, aprendí, de veras, con lo que nos están dejando que ahora de Twitter y que tienes que bajar una foto, yo no sabía nada de eso, la verda', para mí la tecnología se me hacía muy difícil, me desesperaba, incluso cuando yo pasaba horas en una computadora, la cabeza me dolía, o sea, me desesperaba yo, porque decía, es que yo no sé, no sé entrar, y a parte, yo decía, ay, no es que me desespera (P.O.).

Este es un elemento muy importante a tomar en consideración respecto al éxito escolar en esta modalidad. Valdría la pena tener en consideración el capítulo uno, puesto que en la institución los campus están diferenciados de acuerdo a la edad de los estudiantes, no obstante, aquello es lo único diferenciado, en este sentido, el plan de estudios es cursado de la misma forma para todos y cada uno de los estudiantes, sin tomar en consideración los aprendizajes; en este sentido, como es el caso de P.O., la representación de “otra vez es, eres estudiante y es como raro, porque también eres lo demás”, además de contener ese sentido de pertenencia a algo nuevo, significa el tener que desarrollar nuevas habilidades que nunca estuvieron contempladas en los demás ámbitos de su vida cotidiana, entonces, para P.O., volver a ser estudiante es ser disciplinada, aprender a usar las nuevas tecnologías, desarrollar hábitos de lectura, tener la capacidad de ser perseverante, pero al igual como en sus vivencias pasadas, tener experiencias negativas como la frustración, el miedo, la incertidumbre, la desesperanza.

... desde el propedéutico, este, lo que fue, fueron las redes, o sea, de que para ingresar al, a la plataforma, ahí como que le, le batallaba un poco, entonces, este, cuando no podía, como que, este, quería frenarme decir: “no, mejor no, no puedo,

mejor hasta ahí”. Pero después, este, lo analicé yo misma y dije: “no, no, no, tengo que poder, este, tengo que lograrlo”, y pues, continué hasta, hasta terminar lo que fue propedéutico, y de ahorita, pues, lo más difícil para mí son, son las, este, lo que son las Office, de computadora, de que se tienen que mandar los documentos, los, las tareas en archivos, eso para mí, pues sí, como que no le, pues, como no, yo nunca había, este, estudiado así en línea y todo, este, y nunca había tenido ni computadora, ni nada, para mí pues sí era muy, muy difícil, pero ya ahorita, ahorita, de hecho, ahorita que estamos en descanso, ahorita, este, estoy buscando videos para cómo subir la, cómo subir mis actividades, pues, en la, en la plataforma (M.R.).

La edad de M.R., es similar a la de P.O., y como a ella, el haber pasado tanto tiempo sin haber estudiado, sumado al hecho de desconocer el mundo informático, los estudios en línea han representado una forma de superación personal, una forma de persistencia, de paciencia y de interés genuino por aprender “cosas que uno, ‘ora sí que en mis tiempos no había o no conocía”; entonces, esta nueva oportunidad viene acompañada de varios aspectos que involucran, no sólo la obtención de un certificado de estudios de bachillerato, la adaptación a la nueva era de la interconectividad.

En mi experiencia como tutor, he podido identificar que la adaptación a esta modalidad por parte de los estudiantes longevos, es un elemento importante en relación al índice de reprobación, al abandono y éxito escolar, sobre todo, en aquellos módulos que implican contenidos que, dentro del imaginario estudiantil, son considerados como difíciles: inglés, matemáticas, física; aunado a la adquisición de habilidades tecnológicas. Entonces, si bien, los estudios online representan una nueva nueva oportunidad, esta parecer ser aprovechada, en un principio, de mejor forma para los estudiantes más jóvenes, adentrados a las nuevas tecnologías y al nuevo ambiente virtual.

E: ¿cómo ha sido tu proceso en esta modalidad? ¿Se te ha hecho fácil? PM: Sí, de hecho sí. Se me facilita mucho lo que es el manejo de la computadora y todo lo que es Office. Sí, eso sí ya es de antes es mí fuerte [...] Sí, de hecho fue muy fácil, fue fácil para mí, pues casi todo fue realizado en Word. ¿Cuál sería el

objetivo por el que estás cursando prepa en línea? PM: Pues para tener, este, mi certificado y tener ya más más posibilidad tanto a nivel de, este, educativo como laboral. Para poder, este, seguir estudiando y también conseguir algún empleo.

P.M., es uno de los dos participantes más jóvenes, con veintinueve años, los estudios en línea representan una forma de concluir su bachillerato y poder encontrar su primer empleo formal y más adelante, poder acceder a estudios superiores; a diferencia de los estudiantes más longevos, la adaptación a este modelo ha sido muy sencilla, en principio, debido a que P.M., tiene experiencia previa en educación media superior y sobre todo, experiencia en el uso de las nuevas tecnologías, en este sentido, la experiencia en sus primeros módulos ha sido muy gratificante. En su narración se muestra esperanzado, puesto que esta modalidad, además de brindarle la posibilidad de conseguir una meta propuesta en su vida, le ha permitido solventar aspectos relacionados con su personalidad, puesto que él se considera introvertido y encuentra en la impersonalidad de esta modalidad una ventaja para poder tener una experiencia próspera; asimismo, narra que regresar a sus estudios también representa una oportunidad de poder independizarse, puesto que actualmente vive con sus padres, entonces, dentro de sus expectativas a futuro, se encuentran las de buscar la independencia económica y la conformación de una autonomía total que le permita poder “tener una novia y después, comenzar una familia”. Para él, verse nuevamente como estudiante “se siente normal, como cuando iba a la prepa, pero aquí no hay una escuela, edificios, ¿sabes? O los maestros”.

Este es otro aspecto interesante a interpretar, para algunos de los participantes, en un inicio fue difícil poder sentirse identificados con la institución y poder percibirse así mismos como estudiantes, puesto que “no hay uniformes o no sales, no haces eso de las banderas [honores a la bandera], que, pues todo eso que se hace en la escuela normal, que si te revisan que traes en la mochila, que si el corte de pelo, este, la falda, que si te vas de pinta, es, se siente distinto, por, yo digo, que la edad también” (K.A.). Entonces los aspectos asociados a la infraestructura, la estética, la reglamentación son elementos que han permitido

configurar la noción de “estudiante”; en relación a ello, la apropiación de la ontología de la escuela online se basa en otros elementos propiamente virtuales:

... que la página de [la escuela] y ya ves, ¿no?, los campus, ahora que nos dieron correo [institucional] de la escuela, pero sí, ah, la credencial que uno la puede descargar o que si, ¿Ve que en el, la plataforma estamos separados por grupos? ¿Qué má?, [pausa para poder pensar] ¡Ah! Esta página donde se hacen los trámites ¿Cómo se llama? E: Mesa de servicio. K.A.: Esa mera.

Como se describió en el capítulo uno, la propia institución tiene mecanismos completamente virtuales que propician un proceso de identificación de los estudiantes con la escuela, en el sentido de brindar una experiencia análoga de los estudios online, respecto a la escuela presencial. Desde la perspectiva de los participantes, esto se ha introyectado de esta manera, puesto que, para algunos, no hay mucha diferencia entre las dos modalidades:

... en lo particular, yo pienso que hay, la interacción que tenemos en prepa en línea no le queda a deber nada como si estuviéramos en presencial, esa es la ventaja a lo que yo he podido observar y lo que me ha gustado trabajar en prepa. Este, no, no siento que haya una gran diferencia, este, al contrario, creo que algunos en la cuestión del tiempo, porque justamente por las características que ya tenemos del tiempo que ya pasó de haber estudiado, de que no tenemos los conocimientos tan frescos, aparte de, de los tiempos por por nuestras responsabilidades, yo creo que esto de que sea en línea, pues sí les va a tomar ventaja ahí sí a lo que viene siendo el tiempo que absorbe una presencial (K.A.).

K.A., es una de las entrevistadas que lleva la trayectoria académica más avanzada que los demás participantes. La historia de vida de K.A., estuvo marcada en su niñez por la pobreza extrema y la violencia, a lo largo de su vida ha tenido que pasar por experiencias difíciles como valerse por sí misma a muy temprana edad y tener que dejar la escuela para poder supervivir, así como la pérdida de seres queridos, sobre todo, una pérdida muy significativa durante la pandemia.

... digo “ay, yo apenas voy en prepa en línea”, pero gracias a prepa en línea, como que encontré, otra vez, como que mi camino a seguir, ¿no?, porque

también, eso también era una agonía, es una agonía, los procesos que hay, para que tú te inscribas, o sea, es una agonía, para mí era un martirio, porque sale la convocatoria y no te inscribes, te falta el papel, ya no tienes la copia, eh, te tienes que ir a formar, ir a perder todo un día, para que te digan “No, no alcanzó ficha”, entonces, yo así de “Por el amor de Dios”, jajaja, es muy fuerte, ¿no?, y años, y años, ya veía el calendario y decía “ahora sí, me inscribo”, “ahora sí me apunto, no”, y como siempre, o sea, mi apellido, empieza con “A”, ¿no?, “No, ya se pasó, vamos en la ‘q’”, y yo así de “Madre mía”, o sea, “¿a qué horas voy a poder, entonces, tener un proceso?”, o sea, si ni siquiera lo he podido empezar, entonces sí es bien caótico, o sea, es caótico, porque dices, se te van los años encima, el mismo sistema, tú mismo sistema o tú mismo, están así cómo que aplastados, dices “¿qué pasa?, ¿por qué?”, pero eso ya me pasó, ya siendo adulto, ¿no? (K.A.).

Ella narra que encontró en los estudios de bachillerato online una forma de seguir su camino de vida en un momento en el que pasaba por la pérdida del amor de su vida y la profunda depresión que esto ocasionó. Con lágrimas en los ojos y con un tono de voz cortado en cada frase, comentó que los estudios de bachillerato online, representan una forma de poder cumplir una meta compartida con aquella persona que ya no se encuentra físicamente, pero que el cumplimiento de esta meta, lo tiene que realizar a la par de sus demás responsabilidades como hijo, como amiga, como empleada, como persona; entonces, la experiencia de ser estudiante nuevamente, está representada por un proceso lleno de tonalidades paradójicas que ella define como “caótico”. Es interesante notar cómo esta representación de la experiencia como estudiante, se refleja también en la forma en la que ella se percibe a sí misma:

...[soy] un buen ser humano y yo creo que, la mejor parte de, de serlo, es que, soy una persona honesta, soy leal, y, también me gusta reír, yo creo que, esa es la mejor parte, de todo, que tú tengas una sonrisa, vivir es lo mejor que a uno le puede pasar, y creo, que la mejor parte, qué podría yo decir, de todo, aparte de decir que hay que comer, que aún hay tanto, y la mejor parte de las personas, es ser generoso, [pero también la vida] me ha hecho, como, una persona muy

complicada, para los demás, porque es así, o sea, este, incluso, a lo mejor no ha de ser muy fácil convivir conmigo (K.A.).

Lo anterior es precisamente un ejemplo de lo que analizamos en el capítulo cuatro: la escuela es un espacio de vida, independientemente de la configuración en la que esta se presente; los estudios de bachillerato online representan un espacio (virtual) de la vida misma.

... hoy en día pues ya estoy viviendo con mi novia, este, ya estoy prácticamente juntado con ella, pero ella está estudiando, este, ella está estudiando una licenciatura en enfermería y obstetricia, entonces, este, y ahorita estamos rentando un departamento, y este, y, pues sí. Realmente ahorita nada más con la que estoy viviendo es con ella, ella está estudiando, yo estudio, estoy trabajando y estudiando, porque una cosa, también ella me está apoyando mucho para que yo termine mi prepa, y entonces así poder siguiendo adelante (O.V.).

O.V., es el participante más joven en esta investigación y él narra cómo los estudios en línea representan una forma de seguir adelante en un momento significativo de su vida, puesto que se acababa de “juntar” con su novia y los dos se había independizado, es decir, para él “ahora sí que estamos siendo adultos funcionales”. Esta representación positiva de los estudios es compartida, puesto que su pareja también se encuentra estudiando, pero en un nivel superior; entonces, el sentido de los estudios proviene del otro, al compartir la vida con el otro, en un momento en el que, de su viva voz, se encuentra muy feliz, después de haber podido superar algunos obstáculos dada su edad. Para él, haber logrado la emancipación con su pareja, fue un proceso muy difícil, por lo que, la vida en pareja le ha traído una nueva forma de ver la vida y encontrar nuevas metas y la complementación de sueños. Es precisamente esta característica lo que para todos los participantes, representan los estudios de esta modalidad:

... todo empezó por un amigo, yo tengo una banda de rock, bueno, con otro amigo formamos una banda de rock, entonces, un vecino se vino a vivir al lado de mi casa, entonces, él, él estaba estudiando prepa en línea, y, él un día, así en la plática, en los ensayos, me platicó que estaba estudiando, así en línea, y que

te mandaban actividades, y yo como trabajo, y tengo cuatro hijos, yo dije “¡Ah no!, pues me queda, me queda muy bien ese método de estudio, ese, esa modalidad”, y yo dije, “Sí, este, pues dime cómo hacerlo, cómo me inscribo”, ya él me dio el link a la página, y, así fue como todo empezó (C.G.).

Para C.G., los estudios en línea representan una oportunidad *ad hoc* como complemento de su vida actual. Con una familia grande y responsabilidades acordes a la de su edad, narra cómo es que la idea de volver a estudiar el bachillerato, después de haber tenido una experiencia previa que no pudo concluir, llega en un momento en el cual se preguntaba a sí mismo la forma de poder superar sus condiciones sin necesidad de modificar su dinámica sociofamiliar y personal, pues expresó que dentro de esta dinámica mantiene el sueño de un día poder conseguir el éxito en su grupo de rock, no obstante, su experiencia de vida, le ha permitido tener una percepción realista sobre sus metas y sueños, por lo que ha encontrado en los estudios una forma de compensar aquella disonancia personal. Si bien, la adaptación a esta modalidad fue sencilla debido a su paso previo por estudios de educación media superior, considera que una de las grandes ausencias de los estudios online, es la interacción *face to face*:

[...] también influye mucho la presencia de una persona, que te esté indicando así, no sé, lenguaje corporal de una persona cerca de ti, ayuda mucho, para aprender más rápido, pero siento que las personas en mi situación, que ya no tienen mucho tiempo disponible para estudiar, de esa manera, este, por una o por otra situación, está muy útil, y pues sí, tarde o temprano, tenemos que evolucionar y aprender a leer en la pantalla, yo creo que, pues, siento que este es el futuro.

Los seis participantes están de acuerdo en que esta modalidad se caracteriza por la impersonalización. Vale retomar lo que el propio estudiante menciona sobre la comunicación verbal entre la relación profesor-estudiante; por supuesto que sería reduccionista afirmar que sólo la presencia física de profesor influye en los procesos de aprendizaje, puesto que estos no serían los únicos elementos a considerar ya que no es sólo una relación uni-bi-direccional, existen otros elementos que determinan estos procesos, no obstante, desde mi *expertise* como

tutor y como profesor universitario (también en esta modalidad), he percibido que la ausencia física como profesor un sentido negativo para algunos estudiantes, sobre todo, respecto al acceso en el apoyo directo con estos, es decir, no se comparte un sentimiento de acompañamiento continuo.

La dificultad de esto, también dependerá de la situación, pero habría que tomar en consideración que, las características principales en las que se produce este fenómeno: el tamaño de los grupos que cada profesor tiene, la motivación de ambos, la coordinación para poder conectarse en una fecha y horario en la que todos los estudiantes puedan estar presentes, lo relacionado con la propia conectividad, etc.; empero, es interesante notar dentro de las narrativas las ventajas y desventajas que la escuela online tiene para cada tipo de estudiante; en este sentido, los estudios online, para cada uno de los protagonistas de esta investigación se manifiesta desde su subjetividad a través de su interioridad y su exterioridad (Josso, 2014); los sueños, los anhelos, los deseos, los miedos, la frustración, la ansiedad, sus proyectos y sus expectativas, todo ello forma una representación, pero esta representación de ninguna manera se muestra de forma totalitaria, es decir, sólo se manifiestan elementos de la complejidad de esta representación, por tanto, es fragmentada, relativa a la historia de vida de cada estudiante, en este sentido, la atribución de significado valorativo, dependerá mucho del beneficio que se obtenga (Reyes, 2018), en el tiempo y espacio específico en el cual se está creando cada representación.

REFLEXIONES FINALES

El papel de la educación, para algunos teóricos, reside en la potencialización del individuo en su máxima expresión, algunos estudiantes participantes en esta investigación concuerdan con ello: *“Si las personas estudiáramos [...] creo que mejoraría muchos ámbitos, porque seríamos buenos trabajadores, buenas personas [...] Yo considero, concuerdo con el punto de vista de mis compañeras, seríamos mejores personas”* (K.A.), entonces, la pregunta directamente derivada de esta reflexión sería ¿Por qué no ha sucedido esto? Aprovecho el inicio de esta reflexión para anclarla con la pregunta principal de mi investigación, puesto que tiene mucha relación ¿Cómo es que se constituye la subjetividad de un estudiante de educación media superior en la modalidad online a través de su historia de vida? Esta investigación me ha permitido brindar una modesta respuesta a aquella pregunta tan compleja y se deriva precisamente por cómo es que el individuo se de[re]construye a lo largo de su vida.

En el transcurso de esta investigación empleo la noción *de[re]construir*, en el entendido de un proceso dialéctico, cíclico, in-direccionado; no lo concibo como aspectos separados, es decir, como una deconstrucción y una reconstrucción, puesto que no ocurre una primero de la otra o viceversa, no es que lleguemos a estar deconstruidos o que estemos en constante reconstrucción sin deconstruirnos. Las historias de vida de cada participante me permitieron identificar que los estudiantes se deconstruyen al mismo tiempo que se están reconstruyendo; son estudiantes, pero al mismo tiempo son padres de familia, hijos, hermanos, amigos, parejas, vecinos, y cada una de estas asignaciones identitarias, que no están separadas unas de otras, se procesan al mismo tiempo que están sucediendo subjetivaciones, crisis de identidad, pruebas de vida, una pérdida de Yo, violencias, enfermedades, accidentes, etc.; todo esto procesado en distintos espacios histórico-temporales, dentro de lo que se visualiza, no sólo una continuidad hacia la mejora, sino también aspectos de estancamientos y retrocesos, en uno o más aspectos a la vez; esto es, la vida misma.

Lo anterior es parte de la respuesta compleja, a mi pregunta principal de investigación: nunca estamos totalmente completos, es decir, la subjetividad comprende una serie de elementos en conjunto derivados de distintos aspectos históricos, sociales, individuales y contextuales de la persona [las subjetivaciones] y la escuela forma parte de este proceso completo, entonces, la escuela, por sí sola, difícilmente podrá potencializar al individuo que se encuentra en constante de[re]construcción.

A partir de ello, es que, me gustaría reflexionar sobre aquellos elementos que me parecieron más sobresalientes en el camino de esta investigación, pero que, como acabo de mencionar, no se encuentran inconexos de otros elementos que conformar la subjetividad de cada uno de los estudiantes partícipes.

La familia y el contexto socio cultural

Para esta reflexión, quisiera ligar, además de la experiencia en esta investigación, mi papel como tutor y profesor en educación media superior; a través de todo esto, he podido identificar cómo es que, desde el imaginario educativo, la familia está presente, puesto que se le reconoce la importancia de su papel en la formación del estudiante, empero no se le implica en esta. Existe una separación entre estas dos instituciones. Por un lado, las historias de vida muestran cómo es que el núcleo familiar permite, o no, la consolidación de una base segura que propicia al niño adaptarse a los medios fuera de esta médula, puesto que es el estudiante, en su formación básica, el reflejo de su familia. Un estudiante con baja autoestima, con miedo a participar, extrovertido, agresivo, participativo, etc., es el reflejo de lo que está viviendo en su cotidianidad familiar y aquello se proyecta en el proceso de aprendizaje.

Pongamos en contexto lo anterior: ¿Qué sucedería si un estudiante que proviene de una familia con niveles socioeconómicos bajos tiene problemas de aprendizaje debido a que asiste a la escuela sin comer, como se ha ejemplificado en las historias de vida de esta investigación? Probablemente, la primera acción interventora, sería brindarle un tutor para que pueda indagar sobre los problemas

de aprendizaje o por otro lado, hablar directamente con sus padres para que lo ayuden a repasar los temas en casa o posiblemente, si la escuela cuenta con otras figuras de apoyo, se pueda dar cuenta de la situación económica del estudiante, pero ¿cómo obligar a una familia, que apenas puede sobrevivir, a darle comida tres veces al día a cada uno de sus hijos para que estos puedan tener un buen rendimiento académico? ¿Hasta qué punto la escuela como institución tiene marcada una línea de intervención en problemáticas que están fuera de los estatutos escolares?

Para complementar esta idea, tomaré como ejemplo otro fenómeno mostrado a lo largo de esta investigación: ¿cómo se debe manejar la agresividad de un estudiante que sufre violencia en su casa y, debido a ello, se comporta así en la escuela? Con estas preguntas, me gustaría clarificar que la escuela sigue manteniendo un compilado ideal formado por nociones restrictivas, respecto a cómo debe ser el proceso educativo y derivado de ello, cómo debe ser el estudiante, en este sentido, cuando un niño o joven estudiante, presenta este tipo de comportamientos, actitudes o pensamientos, la primera acción a realizar es la supresión de estas conductas puesto que no son afines al oficio del estudiante.

Retomando la reflexión anterior, si este niño lo derivan al psicólogo escolar y a través de un plan de intervención suprime su comportamiento agresivo, tal vez aquello sea funcional dentro del espacio escolar, pero aquello no significa que el origen del problema también desaparecerá, es decir, la violencia en casa (y en otros contextos) continuará y al haber suprimido aquella conducta que fue aprehendida como mecanismo de defensa, la vida familiar se verá afectada ¿Será acaso que es más importante moldear un estudiante ejemplar para que tenga éxito en la escuela, sin importar cómo esta modelación afecte la vida fuera de esta? Por otro lado, ¿Qué tanta influencia tiene la escuela como para poder asumir un papel de formación en la vida de cada estudiante?

Esta última pregunta se alinea con la pregunta principal de mi investigación y la respuesta está dentro de las líneas de los capítulos cuatro y cinco. La escuela influye, pero no en todos los aspectos de la vida del individuo, de ser así, cada uno

de los estudiantes partícipes de esta investigación habría podido tener una trayectoria académica alineada a la política presentada en los planes de estudios y programas de cada nivel educativo cursado, entonces, en cada momento de la vida hay aspectos que para el individuo son de mayor prioridad, independientemente de si la escuela está presente o no.

Este aspecto lo he experimentado como docente y tutor, incluso en la modalidad de bachillerato online ¿Cómo es que una figura educativa, llámese profesor, asesor, tutor, etc., puede ir en contra de los lineamientos político-administrativos de la escuela en casos en los que la vida propia del estudiante es uno de los elementos por lo que el desempeño académico se ve afectado? En mi investigación de la maestría, encontré cómo es que los jóvenes estudiantes significan a la escuela como algo que no les servirá en su vida cotidiana y futura, en este sentido, las historias de vida de esta investigación reflejan las mismas experiencias, los participantes de esta investigación, en cierta edad brindaron un sentido más prioritario a aspectos asociados a su condición juvenil.

En la modalidad online, independientemente de la condición juvenil, también se percibe esto; entre mis funciones como tutor he podido encontrar cómo es que los estudiantes no entregan actividades debido a que no se encontraban motivados, debido a que ellos saben exactamente cómo aprobar si entregan sólo ciertas actividades, debido a que dan mayor importancia a aspectos de su vida cotidiana que a la escuela o a aspectos completamente fuera de su control que influyen en su trayectoria académica, como fue el caso de la pandemia en el año dos mil veinte.

Mis intenciones no están alienadas en resolver cada problemática de la relación familia-escuela-contexto; no obstante, es imperante discutir el concepto de escuela como un espacio de vida propia puesto que las historias de vida muestran parte de ello: el estudiante trae consigo todo lo que está viviendo fuera del espacio escolar, las subjetividades sociales, culturales, personales, económicas, familiares, aquellas pruebas de vida que lo posicionan fuera de su espacio proximal, y la experiencia educativa se procesa en conjunto con todo ello; no obstante, dentro

del aula parece ser que todo esto se olvida o se pretende suprimir y entonces, la responsabilidad es completamente del estudiante o de la escuela, no hay una concordancia.

La experiencia escolar y la configuración de subjetividades

Lo anterior va anclado con este tema de reflexión. La escuela es significada como un espacio de vida y en este espacio de vida suceden un sinnúmero de experiencias, desde aquellas experiencias positivas en las que resaltan los procesos de socialización, sociabilidad y socialidad, hasta aquellas experiencias negativas asociadas a la violencia escolar por parte de los pares y hasta de los mismos profesores hacia los estudiantes. Dentro de este camino investigativo he podido dar cuenta de que existen muchas investigaciones enfocadas en conocer el fenómeno educativo desde la perspectiva docente, no obstante, si bien, ha ido en incremento, siguen siendo escasas las investigaciones que le dan voz a los estudiantes, desde mi perspectiva, son precisamente éstas voces las que necesitan ser escuchadas, puesto que el estudiante es el actor principal del fenómeno educativo, es imperante entender sus experiencias dentro del espectro escolar y fuera de este, pero también es transcendental conocer este proceso de de[re]construcción de su identidad, de su Yo, de su subjetividad.

Las historias de vida me han permitido visualizar estos procesos de subjetivación, aquel proceso de evolución identitaria (Josso, 2014) y el reconocimiento tanto de aquellas experiencias buenas como aquellas que, en palabras de algunos de los participantes de esta investigación, han sido *traumantes*: “*cómo es que una persona, así, preparada, puede hacerle eso a una, un niño, ¿No?, pegarle*” (K.A.). La violencia que se ejerce desde la figura de poder del profesor hacia el estudiante, no es algo que se haya erradicado por completo en el presente, puesto que dada la actual era de la interconectividad, se han visualizado mucho más los casos, por lo que sería importante identificar este fenómeno y profundizar en ello, ya que, como se muestran en las historias de vida, todos y cada uno de los participantes experimentaron estas acciones en varias etapas escolares, y ello, no sólo influyó en la manera en la que experimentaron su paso por aquellos niveles educativos

sino que, también se vieron afectados aspectos asociados a su camino escolar, su personalidad, su identidad, por tanto, su subjetividad.

Es interesante notar cómo se habla acerca del currículo oculto desde una sola perspectiva: la positiva; empero, la experiencia estudiantil demuestra que existen otras aristas, uno de ellos es la violencia no sólo por parte de los pares, sino de los profesores. Dentro de las narrativas de un par de estudiantes, me cuestionaban sobre cómo es que capacitan a los profesores y cómo es que ellos están preparados para atender las problemáticas de cada estudiante, puesto que algunos de ellos mismos son los que propician estas acciones; por tanto, sería interesante reflexionar sobre aquellas vivencias que, posiblemente se reconocen, pero no se dicen: “me pidió moche para pasar la materia [risas]” (O.V.); “ya sabe, que si este, el profe se mete con las estudiantes y, uno no dice nada, pero sale el chisme”(K.A.). Este es otro de los aportes epistémicos de mi investigación, las experiencias escolares como un reflejo de la formación docente, en este sentido, habría que discutir sobre cómo es que se está formando al personal docente en los distintos niveles educativos, dejando de romantizar esta formación en las investigaciones realizadas al tratar de profundizar en las subjetividades de quienes enseñan y cómo es que llegan a los contextos educativos para enseñar.

Considero que un aspecto relevante de este fenómeno debe atenderse de manera preventiva, es decir, desde los procesos de contratación docente haciendo una clara distinción entre el perfil requerido (elementos propiamente administrativos) y las capacidades para ser docente (aspectos propios de la formación). Este último requerimiento no sólo se debería enfocar a aspectos disciplinares y pedagógicos, sino a la formación de habilidades socioemocionales y la noción sobre la complejidad del estudiante, sobre todo en aquellas etapas en las que es necesario tener una base segura.

En esta investigación he podido identificar, a través de las narraciones, cómo es que la configuración de la identidad, del Yo y de la subjetividad sufre de un proceso de pérdida, de pausa momentánea al mismo tiempo que se recompone, por una cualidad de plasticidad subjetiva; ahora, quiero anclar estos párrafos con

los anteriores en perspectiva al mundo moderno en el cual, las nuevas generaciones están experimentando estos procesos de de[re]construcción de su ser, de ahí que, el análisis de las experiencias de vida cobra relevancia para la implementación de nuevos programas de perspectivas de género en todos los niveles académicos, pero sería interesante sentar una base, precisamente desde esta visión multirreferencial y no sólo desde la mirada del estudiante o del profesor.

Sobre el bachillerato online

Las historias de vida de cada uno de los estudiantes me han brindado una mirada distinta de los estudios online, no respecto de su funcionalidad, sino en relación con el significado de este para cada uno de los partícipes en esta investigación. Es interesante entender este significado puesto que proviene desde un punto en la vida de cada uno de los estudiantes en el cual trataban de encontrar un sentido a su vida futura.

Interpreto que esta institución fue seleccionada por su accesibilidad, pero esta decisión es inherentemente precedida por la motivación primaria propia de cada estudiante; entonces, los estudios de bachillerato funcionan como un impulso de vida, alineado a las características de esta institución y a la subjetividad de cada uno de ellos al mismo tiempo que están interconectadas unas con otras en un plano que sobre pasa lo categórico y lo temporal ¿Cómo será el sentido de aquellos estudiantes que transitan directamente desde la secundaria, es decir, aquellos estudiantes que no cuentan con tantas responsabilidades como los estudiantes partícipes de esta investigación? ¿Cómo significarán los estudios de bachillerato online aquellos estudiantes que ingresan a una institución en la cual se debe realizar examen de admisión, por ejemplo, B@UNAM, es decir, una institución que no es tan accesible?

Esta característica de accesibilidad viene acompañada de un aspecto del cual la educación media superior se ha caracterizado actualmente, la masificación. El bachillerato online propicia a alcanzar la meta de la cobertura total, pero a expensas de brindar un servicio de calidad, puesto que, como se describió en el

capítulo uno, la institución ha aperturado más de una convocatoria anual y esto ha permitido el ingreso masificado de estudiantes heterogéneos ¿Cómo saber si un estudiante egresado de esta institución desarrolló las habilidades y conocimientos propuestos en el plan de estudios?; por otro lado, ¿cómo brindar una atención adecuada a cada uno de estos estudiantes cuando un asesor tiene que evaluar un grupo de setenta estudiantes? Desde la mirada de la tutoría, ¿cómo brindar atención y apoyo ante situaciones que están más allá de las limitaciones de la interacción virtual como, por ejemplo, los casos de estudiantes con NEE?

Es importante tener en consideración el sentido y las expectativas que cada uno de los estudiantes le brinda a los estudios, no obstante, considero relevante también que las propias instituciones permitan que estos sentidos se mantengan y se superen; desde el trabajo colaborativo del que refiero en la relación familia-escuela. Por supuesto que lo anterior implica la involucración de otros actores, desde la política educativa hasta la reconsideración del actual plan de estudios y los perfiles de ingreso, puesto que habría que reflexionar sobre la relación entre la masificación y los índices de abandono y reprobación con el objetivo de tener un panorama mucho más completo, no sólo de la institución sino del fenómeno del bachillerato online.

Sobre el proceso de investigación

Finalizo con algunas consideraciones respecto a este proceso dialéctico que debe ser tomado como una modesta aportación de conocimiento sobre la subjetividad estudiantil en la educación media superior online con miras de mantener el foco de atención en la voz de los actores, puesto que es desde esta voz como se puede reconocer aquellas representaciones de la realidad vivida por parte de cada uno de ellos.

En este sentido, una de las limitantes de esta investigación fue el contexto en el que se dio: la pandemia. Aquello propició a limitar el encuentro con los participantes a la interacción propiamente virtual; si bien, en la actualidad la tecnología ha avanzado tanto que nos ha permitido tener una perenne

interconectividad, creo que la relación face to face, podría haber permitido la apertura de los participantes a un nivel mucho más interpersonal y aquello, a la oportunidad de poder percibir aquellas expresiones propias de la interioridad del individuo ancladas a cada experiencia contada.

Por otro lado, considero que lo presentado a lo largo de mi investigación, me ha permitido obtener un acercamiento para dar respuesta a las preguntas que me planteé al inicio de mi camino y si bien, a lo largo de estas reflexiones he podido exponer aquellos cuestionamientos derivados de este andar, es imperante mencionar que me llevo mucho más preguntas que las respuestas que pude obtener ¿Cómo es que se vive la cotidianidad de los estudiantes de educación media superior? ¿Cómo se presenta la transversalidad entre las historias de vida de los docentes y la de los estudiantes? ¿Cómo es la experiencia escolar online de aquellos estudiantes con NEE respecto de los estudiantes sin estas necesidades? ¿Cómo es que la escuela debe configurar su estructura para poder hacer sentir incluido a todos los estudiantes desde una perspectiva de de[re]construcción de identidades y subjetividades?

Para finalizar, considero importante también compartir mi sentir sobre mi experiencia durante este camino fenomenológico, puesto que, como lo mencioné en la introducción, la intención de esta temática de investigación no se produjo de manera aislada; en este sentido, la propia investigación ha cambiado mi perspectiva sobre las historias de vida, sobre los estudiantes y sobre la educación propia, no sólo en un sentido abstracto, sino desde lo práctico, desde mi praxis como tutor de bachillerato online y como profesor universitario, aquella transversalidad en las historias de vida y el trabajo con el otro, rebasa el análisis objetivo, puesto que son experiencias compartidas que, desde mi punto de vista, todos hemos experimentado a lo largo de nuestro camino y vida escolar.

REFERENCIAS

- Alcalá, M. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Apertura*. 1 (1), 1-17.
- ANUIES (2001). *Plan maestro de educación superior abierta y a distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo*. México: ANUIES.
- Aparicio, O. y Ostos, O. (2021). Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*. 1 (1), 11-36.
- Ardoino, J. (1997). *La formación de investigadores en educación*. Tr. P. Ducoing. En: IV. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México, COMIE, 1997. pp. 51-66.
- Ardoino, J. (noviembre de 1997). La implicación. Tr. P. Ducioing. En Conferencia presentada en el Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ardoino, J. (noviembre de 1988). *Lo multirreferencial en torno a los problemas de investigación*. Trad. de Roberto Manero. En Conferencia presentada en la Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco.
- Arguello, A. (2012). Entre el tiempo y el relato: consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva biográfica en la investigación social y educativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. 15, 27-47.
- Ávalos, J. (2007). *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica*. Tesis de maestría. CINVESTAV-DIE.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris: Gauthiers Villars.
- Baudouin, J. (2015). Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento. En *tutoría y mediación I*. México: IISUE.

- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bertaux, D. (1977). "Comment l'approche biographique peut transformer la pratique sociologique". *Recherches économiques et sociales*, 6. En Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico, su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29(1), 1-23.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Acta Sociológica*. 56, 61-93.
- Bolivar, A. (2022). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 4 (1), 1-26.
- Bolivar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bosco, M. y Barrón, H. (2008). *La educación a distancia en México: narrativa de una historia silenciosa*. México: SUAFyL, UNAM.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. [Una invitación a la sociología reflexiva]. UK: Polity Press
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2002). *El oficio de sociólogo*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Capote, A. (1998). *La subjetividad y su estudio. Análisis teórico y direcciones metodológicas*. (No publicado).

- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En J. Larrosa et al. (comps.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Cornejo, M. (2006). El Enfoque biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. *Psykhé*. 15(1), 95-106
- Cuéllar, D. (2014). *Deserción escolar en educación media superior: análisis de los factores escolares para la toma de decisiones de política pública*. FLACSO México.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 19 (62), 695-710.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act*. New York: McGraw Hill.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in Philosophy*. NY: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1978). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Diario Oficial de la Federación (09 de septiembre de 2014). ACUERDO número 09/09/14 por el que se establece el Plan de Estudios del Servicio Nacional de Bachillerato en Línea, Prepa en Línea-SEP.
- Diario Oficial de la Federación (21 de octubre de 2008). ACUERDO número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan
- Durkheim, E. (1998). *Educación y pedagogía*. Ensayos controversias. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Durkheim, E. (2006). *Sociología y filosofía*. España: Editorial Comares
- Ferrarotti, (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Ediciones Península.

- Ferrarotti, F (1993). Sobre la autonomía del método biográfico. En Marinas, J. y Santamaría, C. *La Historia Oral: Métodos y Experiencia*. Madrid: Debate.
- Ferrarotti, F. (2007). La historia de vida como método. *Convergencia. Revista de ciencias sociales*. 14 (44), 15-40.
- Forni, P. y De Grande, P (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*. 82 (1), 159-189.
- Freud, S. (1923). *El yo y el ello*. En Obras completas (1984). Argentina: Amarrortu Editores.
- Gadamer, H. (1998). *El giro hermenéutico*. Madrid: Catedra Teorema.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Anthropos.
- Gobierno de México (2023). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social del año 2023. Revisado el 15 de febrero de 2023 de:
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/791855/15Mexico23.pdf>
- Gobierno de México (2024). *Subsecretaría de Educación Media Superior*. Extraído de: <http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/>
- González-Rey, F. (1998). La cuestión de la subjetividad en un marco histórico-cultural. *Psicología Escolar e Educativa*. 2 (3), 229-246. Recuperado de:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/dKtbBpgcrdXvBDbqcHvGfFf/?lang=es>
- González-Rey, F (2011). Lenguaje, sentido y subjetividad: yendo más allá del lenguaje y el comportamiento. *Estudios de Psicología*. 32 (3), 345-357.
- Hernández, J. (2007). *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales*. Tesis de Doctorado. DIE-CINVESTAV.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional*. Revisado el 01 de junio de:

https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/2012_Ciclo2011-2012.pdf

Josso, Marie-Christine (2014). Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 19 (62), 735-761.

Kant, E. (1985). *Tratado de pedagogía*. Bogotá: Editorial Rosaristas.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Lefebvre, H. (1981). *Critique de la vie quotidienne. Tome. III: De la modernité au modernisme (Pour une métaphilosophie du quotidien)* [Crítica de la vida cotidiana. Vol. III: De la modernidad al modernismo (para una metafísica diaria). París: L'Arche Editeur.

Lefebvre, H. (2002). *Critique of everyday life. Vol. II. Foundations for a Sociology of Everyday*. [Crítica de la vida cotidiana. Vol. II. Fundamentos para una sociología de la vida diaria] (John Moore Trad.). London - New York: Verso.

Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Mallimaci F. y Giménez V. (2006) Historias de vida y método biográfico. En Vasilachis, I (Coord.). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Martín-Crespo, C. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en investigación cualitativa. *Nure Investigación*. 27, 1-4.

Miguel, M. (Coord.) (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.

- Miller, A. (1979). *El drama del niño dotado y la búsqueda del verdadero Yo*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Prepa en Línea SEP (2019). *Numeralia 2019*. Revisado el 27 de abril de 2022 desde: <https://prepaenlinea.sep.gob.mx/transparencia/numeralia/>
- Prepa en Línea SEP (2022a). *Conoce Prepa en Línea SEP*. Revisado el 27 de abril de 2022 desde: <https://prepaenlinea.sep.gob.mx/conocenos/conoce-prepa-en-linea-sep/>
- Prepa en Línea SEP (2022b). *Regularización*. Revisado el 01 de junio de 2020 de: <https://prepaenlinea.sep.gob.mx/regularizacion/>
- Reyes, A. (2010). *Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*. Tesis de Doctorado. México: FLACSO México.
- Reyes, L. (2018). *El significado de estudiar el bachillerato: perspectivas de jóvenes rurales del Estado de Puebla*. Tesis de Maestría. UNAM
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2013). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Siglo XXI.
- Rubinstein, S. (1967). *Principios de Psicología General*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *ConstruyeT*. <http://construyet.sep.gob.mx/>
- Secretaria de Educación Pública (2022b). Circular: SEMS-DSEMS-004-2022 sobre de los avances y logros del servicio educativo de Prepa en Línea SEP. Revisada el 22 de mayo de 2022 de:

<https://prepaenlinea.sep.gob.mx/transparencia/circulares/circular-sems-dsems-004-2022/>

Secretaría de Educación Pública (2022c). Circular: SEMS-DSEMS-006-2022 sobre determinación de disposiciones formativas y disciplinarias para la atención del plagio académico. Revisada el 16 de diciembre de 2022 de: <https://prepaenlinea.sep.gob.mx/transparencia/circulares/circular-sems-dsems-006-2022/>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Tapia, G. (2015). *Estudiantes en la transición rural-urbana del bajo. Los significados del bachillerato y del trabajo*. Tesis de Doctorado. México: CINVESTAV-DIE.

Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze. *Revista de Estudios Sociales*. 43, 36-49.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

Vygotsky, L. S. (1967). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.

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.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis. Revista Latinoamericana*. 27, 1-11.

Zemelman, H. (2021). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Espacio abierto*, 30 (3), 234-244.

Anexo 1. Formulario



FORMULARIO HISTORIAS DE VIDA DE ESTUDIANTES

Información general: El presente cuestionario es parte de un proyecto de investigación orientado a conocer la historia de vida de los estudiantes de educación media superior. Tus respuestas serán tratadas con estricto carácter confidencial y serán utilizadas exclusivamente con fines estadísticos y como complemento a la entrevista.

El cuestionario consta de dos tipos de preguntas. Una en la que se pide responder con información, frases y enunciados y otra de **opciones** las cuales puedes marcar, circular o tachar. Si hay alguna pregunta que no aplique a tu situación, omite y responde las siguientes. Si tienes alguna duda con el cuestionario, puedes pedir información antes de responderlo por completo. Es importante que contestes, en lo posible, de la manera más sincera y con datos precisos.

Agradecemos mucho tu colaboración

1. DATOS GENERALES

1.1 Edad: _____

1.2 Género: _____

1.3 Localidad donde vives: _____

1.4 Tiempo que llevas viviendo allí _____

1.5 Estado civil: _____

1.6 ¿Tienes hijos? (En caso afirmativo, escribe el número de hijos y su edad correspondiente): _____

2. SITUACIÓN ECONÓMICA-LABORAL

2.1 ¿Actualmente tienes empleo? Sí ¿En qué trabajas? _____

No ¿Por qué? (después, _____ pasa a la pregunta

2.5) _____

2.2 ¿Cuántas horas a la semana (en promedio) dedicas al trabajo? _____

2.3 Medio de transporte para ir al trabajo a) Transporte público B) Auto propio C) otro _____

2.4 ¿Cuánto tiempo haces (en promedio) para ir de tu casa al trabajo? _____

2.5 ¿Cómo solventas tus gastos familiares / escolares? (Puedes marcar más de una opción)

a) Apoyo de padres e) Beca

b) Apoyo de familiares f) Apoyo de pareja

c) Apoyo de amigos o conocidos g) Otros ingresos

d) Tú mismo(a) ¿Cuáles? _____

2.6 ¿A cuánto ascienden tus gastos familiares/escolares mensuales? _____

2.7 ¿Consideras que tu sueldo te permite cubrir tus gastos mensuales? (explica) _____

3. ESTRUCTURA FAMILIAR

3.1 Actividad laboral de los padres

Padre _____ ¿Vive? _____

Madre _____ ¿Vive? _____

3.2 ¿Tienes hermanos(as)? _____ Si tu respuesta fue sí ¿Cuántos en total? _____ ¿Qué lugar ocupas entre ellos? _____

3.3 ¿Qué edad tiene cada uno de tus hermanos(as)? (elabora una lista de mayor a menor, p. ej. 36, 32, 25, 20) _____

3.4 ¿De cuántos miembros se compone tu familia? (si eres casado: pareja e hijos; si eres soltero(a) las personas que consideras tu familia) _____

3.4.1 Vives en: A) Casa propia (o de tu pareja) B) Casa rentada C) Otro (explica) _____

3.4.2 ¿Cuántas personas viven en tu casa? _____

3.4.3 ¿Con quién vives?

- a) Sólo madre b) Sólo padre c) Ambos d) Esposa e hijos
e) Parientes u otros f) Amigos / inquilinos g) Solo(a)

1. ESCOLARIDAD

1.1 ¿Estudiaste el preescolar? a) Sí b) No ¿por qué razón? _____

1.2 ¿Tipo de primaria a la que asististe? a) Pública b) Privada

1.3 ¿Estudiaste la primaria en la misma localidad donde vives actualmente? _____

1.4 Tipo de secundaria en la que estudiaste:

a) Secundaria general b) Secundaria Técnica c) Secundaria Abierta

d) Telesecundaria e) Otra ¿Cuál? _____

1.4.1 ¿Estudiaste la secundaria en la misma localidad donde vives actualmente? _____

1.4.2 ¿En cuántos años la concluiste? _____ ¿Cuál fue tu promedio? _____

1.4.3 ¿Reprobaste materias? a) Sí ¿Cuántas? _____ b) No

1.5 ¿Has interrumpido alguna vez tus estudios de primaria y/o secundaria? 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 esos estudios nuevamente? _____

1.6 ¿Tienes antecedentes de estudios de bachillerato/preparatoria? a) Sí b) No

En caso afirmativo

4.5.1 ¿Qué tipo de escuela era? (prepa, bachillerato tecnológico, Conalep, etc.) _____

4.5.2 ¿Hasta qué semestre estudiaste? _____

4.5.3 ¿Cuál fue la razón por la que no concluiste? _____

1.7 Escolaridad de la familia (Nota: menores de 5 años se registran en "sin escolaridad". Si alguien está cursando en este momento un nivel educativo se registra en el nivel de incompleto ya que aún no lo concluye).

Familiar	E d a d	Sin escolaridad	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Bachillerato incompleto	Bachillerato completo	Educación Superior (completa o trunca)	Posgrado (maestría, especialidad o doctorado)
Padre										
Madre										
Hermano 1										
Hermano 2										
Hermano 3										
Hermano 4										
Hermano 5										
Hermano 6										
Hermano 7										
Hijo 1										
Hijo 2										
Hijo 3										
Hijo 4										
Hijo 5										
Hijo 6										
Hijo 7										

Anexo 2. Guion de entrevista

Categorías	Subcategorías	Preguntas
Infancia	Familia	¿Cuál es el primer recuerdo que tienes sobre tu infancia con tu familia? Composición familiar (cercana y lejana) Experiencias significativas con la familia en la infancia
	Lugar de nacimiento	¿Cómo es el lugar donde vivías? ¿Con quién vivías? ¿Qué juegos solías jugar?
	Kínder	¿Cómo fue tu primer día del kínder? ¿Cómo era tu maestra? ¿Cómo eran tus compañeros?
	Primaria	¿Cómo fue tu primer día de primaria? ¿Qué recuerdos buenos y malos tienes sobre tus profesores? Amistad
Adolescencia	Secundaria y bachillerato	¿Cómo fue tu primer acercamiento a la secundaria? ¿Cuál es la diferencia entre la primaria? ¿Cómo fueron tus profesores en este nivel educativo? ¿Qué experiencias significativas rescatarías de este nivel educativo? Socialización, noviazgo Dinámicas integradoras y desintegradoras
	Familia y contexto	¿Cómo ha cambiado el lugar donde vives? ¿Cómo ha sido la relación con tu familia en esta etapa de tu vida? ¿Qué acontecimientos marcaron tu vida en esta etapa de vida?
Juventud y adultez	Madurez, responsabilidad y experiencias de vida	¿Cuándo y cómo fue tu primera experiencia laboral? ¿Cómo es que decidiste formar una familia? ¿Quiénes han sido tus ejemplos para seguir?
	Educación media superior	¿Cuál fue la razón por la que decidiste retomar tus estudios? ¿Cómo ha sido tu experiencia en esta modalidad? ¿Cuáles son las diferencias entre esta modalidad y la presencial? Significados escolares y expectativas